

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang IV.

Juni 1903.

Heft 7

Ferienzauber-Wanderglück.

„Hurrah, die Schule ist nun aus“,
Ruft laut die Kinderschar.
Nun wandern in das Land hinaus
Magister und Scholar.

Die liebe Sonne scheint so hell,
Der Vogel singt sein Lied,
Es murmelt traulich jeder Quell,
Und alles grünt und blüht.

Und alles scherzt und singt und lacht
Und jauchzt aus voller Brust,
Und ehe Du es Dir gedacht,
Erfasst Dich gleiche Lust.

Du schwingest jubelnd Deinen Hut
Hoch in die blaue Luft:
„O Gott, wie tut das Wandern gut
Bei Sang und Blütenduft.“

Drum wandre, wer nur wandern kann,
Ins grüne Land hinaus:
Du kehrst, o lieber Wandersmann,
Als neuer Mensch nach Haus.

Edward Müellr-Langfuhr.

Nationaler Deutschamerikanischer Lehrerbund.

**Aufruf zur Beteiligung an der 33. Jahresversammlung in Erie, Pa.,
30. Juni, 1. 2, und 3. Juli 1903.**

(Offiziell.)

Zum erstenmale seit dem Bestehen des Lehrerbundes findet unsere Jahresversammlung in Erie statt. Für die Vorträge sind tüchtige Kräfte gewonnen, und der Ortsausschuss wird alles tun, was er vermag, um den Besuchern den Aufenthalt in unserer Stadt zu einem angenehmen zu machen.

Erie ist für eine Konvention ausserordentlich günstig gelegen; denn es ist vom Osten sowohl als auch vom Westen leicht zu erreichen. Die Stadt bietet mit ihrer „Presque Isle Bay“ mancherlei Erinnerungen an historische Ereignisse. Das Klima ist daselbst auch im Hochsommer ein angenehmes, und für die Bequemlichkeiten der Gäste wird in Erie wohl gesorgt werden.

Man findet hier ein kräftiges, gesundes Deutschtum, und die Pflege der deutschen Sprache in der Volkschule erfreut sich eines glücklichen Gedeihens.

Wir richten an alle Lehrer und Freunde der deutschen Sprache und des deutschen Unterrichts die dringende Bitte, den Lehrertag recht zahlreich zu besuchen; nur dann können wir Erspriessliches leisten. Vieles ist schon geschehen, aber es bleibt noch manches zu tun übrig.

Alle Anfragen bittet man an den Präsidenten des Lehrerbundes zu richten.

Der Bundesvorstand.

G. G. v. d. Groeben, Präsident, Erie High School, Erie, Pa.

Die Deutschen Eries sehen mit Freuden dem Besuche des Lehrerbundes in ihren Mauern entgegen.

Die deutsche Sprache und das deutsche Lied haben hier eine wahre Heimstätte gefunden, und die Anwesenheit so vieler Mitkämpfer auf diesem Gebiete wird uns mit neuem Mut und neuer Begeisterung im Kampfe für die Erhaltung der teuren Muttersprache erfüllen.

Wir Deutsche hier werden tun, was in unsern Kräften steht, den Besuchern den Aufenthalt so angenehm zu machen, dass alle sich mit Vergnügen dieser Stunden erinnern werden.

Die zentrale Lage Eries, sein schönes Klima im Sommer machen es zu einer ausserordentlich günstigen Konventionsstadt, und wir hoffen, recht viele Gäste bei uns begrüssen zu können.

Der Ortsausschuss.

G. Gorensto, Vorsitzer.

E. Lohse, Sekretär.

Programm.

Dienstag, 30. Juni.

Abends 8 Uhr—Eröffnungsfeier in der Männerchorhalle (State Str.)

Begrüßungsansprachen des Vorsitzenden des Ausschusses, des Bürgermeisters und verschiedener Mitglieder der Schulbehörde. Gesang des Männerchors. Eröffnung des Lehrertages durch den Bundespräsidenten. Gemütliche Unterhaltung in den Räumen der Männerchorhalle.

Mittwoch, 1. Juli.

Vormittags 9 Uhr. — Erste Hauptversammlung. Sämtliche Hauptversammlungen finden im Auditorium der Hochschule (10. und Sassafrasstrasse, Eingang von der 10. Strasse) statt.

- 1) Geschäftliches. (Berichte der Beamten. Erneuerung und Ergänzung von Ausschüssen).
- 2) Vortrag: Die Realien im deutschen Sprachunterricht—Prof. Ernst Wolf, High School, Saginaw, Mich.
- 3) Bericht der Seminar-Prüfungskommission.
- 4) Vortrag: Unsere Normalschulen und einige Vorschläge zu ihrer Verbesserung—Prof. J. Barandun, Pittsburg, Pa.

Nachmittags—Besuch der Bibliothek des Soldatenheims und einiger anderer Sehenswürdigkeiten.

Abends—Sommernachtsfest. Grove House Park am Seeufer.

Donnerstag, 2. Juli.

Vormittags 9 Uhr—Zweite Hauptversammlung.

- 1) Geschäftliches.
- 2) Vortrag: Deutsche Frauenschriftstellerei von gestern und heute — Prof. Otto Heller, Ph. D., Washington University, St. Louis, Mo.
- 3) Etwaige Komiteeberichte.
- 4) Vortrag: Das deutsche Volkslied in der Volksschule — Frau Mathilde Grossart, Case School, Cleveland, O.

Nachmittags: Ausflug.

Abends 8 Uhr, im Auditorium der Hochschule: Musikalisch-literarische Abendunterhaltung unter gütiger Mitwirkung des Männerchors und des „Glee Clubs“ und „Girls‘ Chorus“ der Hochschule. Festrede: Die deutschamerikanische Dichtung—Dr. H. H. Fick, Cincinnati.

Freitag, 3. Juli.

Vormittags 9 Uhr—Schlussversammlung.

- 1) Geschäftliches.
- 2) Vortrag: Ein Bruch mit der Überlieferung—August Prehn, Ph. D., Columbia Grammar School, New York.
- 3) Vortrag: The Direct Method as a Basis for Literary Interpretation.—Prof. W. W. Florer, Ph. D., University of Michigan.
- 4) Berichte der verschiedenen Ausschüsse.
- 5) Vorstandswahl.
- 6) Vertagung.

Nachmittags—Besichtigung der Stadt.

Abends—Abschiedskommers in der Männerchorhalle.

N. B.—In dem Nachmittags- und Abendprogramm können eventuell kleinere Veränderungen eintreten.

Einquartierung: Die beiden grösseren Hotels in Erie sind das „Reed House“ (\$2—\$4) und „Libell House“ (\$2, mit Bad \$2.50). Das erstere Hotel ist ganz neu renoviert und kann 300 und mehr Gäste unterbringen; das letztere 100—150. Von kleineren Hotels sind zu empfehlen: Park View Hotel, 30—40 Personen (\$1.50); Wilson House, National Hotel und Moore House (\$1.50—\$2).

Alle Anfragen bitte zu richten an:

G. G. v. d. Groeben, P. O. Box 35, Erie, Pa.

Mit den Eisenbahnen ist kein allgemein gültiges Abkommen getroffen worden, da die Erfahrung gelehrt hat, dass die einzelnen Delegationen von ihren Eisenbahnen billigere Fahrpreise erhalten können, als sie der Bundesvorstand auszuwirken vermag. Doch ist anzuraten, sich von ihren Eisenbahnen ein Zertifikat ausstellen den Besuchern lassen, um wenn möglich, doch noch eine Reduktion des Fahrpreises auswirken zu können, wenn 100 solcher Zertifikate zusammenkommen.

Am vierten Juli gehen von Erie aus nach den Niagarafällen Extrazüge, auf welchen die Fahrkarte für Hin- und Rückfahrt \$1.75 kostet.

An die Chicagoer Kollegen und Kolleginnen, die sich an dem Lehertage beteiligen wollen, richtet Herr M. Schmidhofer (601 Newport Ave., Chicago, Ill.) die Bitte, mit ihm sich bezüglich der Aufstellung eines gemeinsamen Reiseplanes in Verbindung zu setzen.

**An die Mitglieder des
Nationalen Deutsch amerikanischen
Lehrerseminar -Vereins.**

Die regelmässige Generalversammlung des „Nationalen Deutsch-amerikanischen Lehrerseminar-Vereins“ findet am

Freitag, den 26. Juni 1903, vormittags 9 Uhr,

im Seminargebäude (558-568 Broadway) statt.

Ausser den gewöhnlichen Routinegeschäften liegt die *Erwählung von 5 Verwaltungsräten auf 3 Jahre* an die Stelle von C. C. Baumann, Davenport,—C. O. Schönrich, Baltimore,—Hermann Lieber, Indianapolis,—Albert O. Trostel und Albert Wallber, Milwaukee, vor, deren Amtszeit mit dem Schluss der Generalversammlung zu Ende geht, sowie die Wahl eines Verwaltungsratsmitgliedes auf 2 Jahre an Stelle von Henry Mann, welcher resignierte.

Die regelmässige Versammlung des Verwaltungsrats findet am 25. Juni d. J., nachmittags um 4 Uhr, in Seminargebäude statt.

Milwaukee, Wis., 4 Mai 1903.

Der Vollzugsausschuss des N. D.-A. Lehrerseminar-Vereins :

Louis F. Frank, Präsident,
Albert Wallber, Sekretär.

The Educational Value of Modern Languages.

A Paper Written for the California High School Association.

By *Valentin Buchner*, Teacher of Modern Languages,
High School, San José, Cal.

In his lecture on the study of modern languages before the Modern Language Association in 1889, James Russell Lowell says that before 1808 there was at Harvard University no regularly appointed tutor in French, but a stray Frenchman was caught now and then, and kept as long as he could endure the baiting of his pupils. If he failed as a teacher, he commonly turned dancing master. By hook or by crook some enthusiasts managed to learn German, but there was no official teacher until about 1825, when Dr. Follen was appointed. Another old Harvard student relates that it was with no little difficulty that a volunteer class of eight was formed. They were looked upon with very much the amazement with which a class in some obscure dialect of the remotest Orient would now be regarded. But to-day, all this has changed. There are now at Harvard University more professors and assistants employed in teaching modern languages than there were students of them when these men attended college.

Many causes have worked together to bring about this change. Modern inventions, such as the railroads, steamships and the telegraph have annihilated distance. The immense progress in the manufacturing industries has made it desirable to enter the markets of the world. The unusual activity in all departments of science and learning has made it necessary to know the chief European languages, so as to be in closer touch with the new discoveries and theories that are continually advanced by the scholars of the various nations. Not the least cause, however, of the greater esteem in which the modern languages are held, has been their being themselves raised to a higher level through the investigations and achievements of modern philology. While before the great labors of *Grimm* and others, only the classical languages were considered worthy of the attention of scholars, it has since then been found that in the modern languages, philology first gathers its real blossoms and fruits. The growth of the languages could only then be traced to its ultimate conclusions, when the modern languages were made the starting point as well as the culminating point of philological investigations.

The question immediately before us to-day is, what claim have the modern languages to be made an integral part of the secondary school

course? Our commercial age clamors for a practical education, an education that will assist the student to enter the race in the struggle for existence with a chance to compete successfully with his fellow-competitors. In my opinion, the schools should not too readily yield to this clamor, but should rather assume a conservative attitude; for it is they that link the *present* to the *past* as well as to the *future*. They should, therefore, look farther than the immediate demands of the present time. They cannot make it their object primarily to turn out artisans, or artists, or scholars, or professional men, but they must direct their efforts toward producing all round human beings, educated up to the culture of the present day. The education for special callings must follow the general training.

It is remarkable, however, how few of the patrons of our schools look at education in this way. With them, the "bread and butter" question is the most important and demands recognition. The interest which the common man takes in education, especially in this country with its democratic institutions, has gradually caused the schools to come in closer touch with actual life. It is, therefore, desirable that the subjects taught at school should have a practical as well as an educational value.

The modern languages answer these requirements in an eminent degree. They give the student a valuable linguistic discipline by making him compare the idioms and constructions of his own language with those of the foreign tongue. They open up to him a beautiful literature and the thoughts and sentiments of another race, and thus enrich his own soul and intellect. They make him more broad minded by teaching him that there are other races who have fought the battle of existence and of civilization outside of his own, and that there are other nations beyond the confines of his own who have written pages of history.

Of the practical side we need say little here. The commercial spirit which has entered the lists of the world in the conquest of new markets takes care of that. We will only say that the professors in our universities find it necessary to direct their students to study the modern languages, if they would do the best work in their different departments.

With the growing importance of the modern languages, there has taken place a corresponding development in the methods of teaching them. At first they were taught either without any system whatever, merely with the object of learning to speak them, or they were taught in the same manner as the dead languages. Then there were the adherents of the "natural method," who promised to make the learning of the language as pleasant and as facile as the child learns its mother tongue. But by this method, only superficial results were produced.

In Europe, the advocates of the *phonetic method* have found many followers within the last few decades.

But of late there has been a revulsion from all of these special methods. It is now recognized by the most advanced educators, that the study of a foreign language must at the same time furnish linguistic discipline, i. e., it must give the student a better command of his own mother tongue. The severe drill of the ancient languages must be combined with the advantages which the modern languages offer as such. To this end, the grammatical laws of the language are made the basis of instruction; with this is combined drill in the spoken language; the student is introduced into the foreign literature as early as possible, and his literary taste is appealed to and developed; he is made acquainted with the manners and customs of the people whose language he studies by being brought in direct contact with their modes of feeling and thinking; all kinds of helps, such as illustrations, maps, etc., are used to enliven the instruction; in short, "Let there be Life!" is made the watchword, in order that the student's interest may be aroused to the highest pitch; for it is recognized that interest is the soul of pedagogy. but not the least important of all, his conception of the human race is broadened by making use of the achievements of modern philology; the history of words and their changes in form and meaning are occasionally brought to his attention, the close relation existing between English and other European tongues is made clear, and he learns the important fact that language is not something dead and petrified, but that it is a living and ever growing organism.

These are, in brief, some of the aims of modern language teaching, and it is apparent that such teaching and such learning possess a high disciplinary value. But to teach the languages with such results, *we need competent teachers*. It is only too true that in the past the modern languages have too often occupied the position of a step-child in the school course. Any one that could speak a few words in the foreign tongue, or had acquired it by some lightning process, perhaps in a six weeks' course, or had taken it a year or two at the university, was considered good enough to teach the class. On the other hand, no other teacher is so readily criticized as the teacher of modern languages. Anybody that has a smattering of the language or knows some dialect of it, considers himself called upon to find fault with the teacher's accent, and everybody claims to know much better than the teacher by what method he should teach. What we need, then, is teachers who are masters of their subject, who have a thorough knowledge not only of the grammar of the language, and who can speak it, but who also have a good literary and philological training, as well as a liberal education in other branches. Such teachers will not be easily swayed by criticism, for they know what they

want, and they are confident that the results of their teaching will be generally satisfactory in the end.

Some of the arguments advanced in favor of the study of foreign languages apply as well to the study of the ancient languages. But we think that the modern languages have a few advantages over the ancient languages, from an educational as well as from a practical standpoint. They come nearer home; we find in them modern life and modern ideas brought down to the present day and not a life and ideas removed from us by thousands of years; they are more or less similar in construction, and very much simplified as compared with the ancient languages, and for that reason, because we proceed from the nearer to the more remote, the student makes better progress in them and sooner obtains actual results.

The argument that Latin should be studied before the modern languages because it makes the acquisition of the latter easier, is unpedagogical, for it causes the pupil to proceed from the more complex to the simpler. It often happens that, on account of the wide gap existing between English and Latin, the student is discouraged and abandons all language study forever. A modern language is a much better and more reasonable introduction to Latin than *vice versa*. This is recognized in the secondary schools of Europe, where the tendency is to begin with a modern language, and it has been found that, under those circumstances, as much is now accomplished in Latin in *six* years as formerly in *eight*.

It is to be regretted that the study of modern languages is not more encouraged by our State University, but on the contrary is discouraged by discriminating in favor of the ancient languages. The present entrance requirements compel smaller high schools who can afford to teach but one foreign language, to decide upon Latin, in order to enable their graduates to enter the chief departments of the university, when a modern language would be of much greater benefit to the majority of the students, and much more acceptable to the community. Some of the eastern universities have for these and other reasons removed Latin from the list of subjects prescribed for admission. We representatives of modern culture ask nothing unreasonable; all we ask is, that the modern languages be given a fair chance, and that they be placed on an equal footing with the ancient languages, and we are confident that the relation between them will in time adjust itself.

In conclusion I wish to refer to a conference of principals and teachers of secondary schools which has recently been held in Cleveland, Ohio, and which has adopted the following recommendations: The triennium should be made the basis of the school system; the primary and grammar schools should consist of three years each; then there should be a lower and an upper high school of three years each; the college course giving

the degree of A. B. should be three years; special studies and post-graduate work should then be pursued for three years more, leading up to the degree of Ph. D. (The secondary schools of France have recently been re-organized on the same basis.) The conference further recommends that a modern language should be begun in the first year of the lower high school, and Latin in the third; Greek should be taught at the college. These seem to be very good suggestions, and it seems desirable that we should work toward the end of obtaining such a well organized educational system.

I close with a plea that the modern languages be given a proper place in the school course, and that they be put in the hands of teachers who are well prepared for their work, and we are confident that they will win for themselves the position which they by rights ought to occupy.

Arno Holz*.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von O. E. Lessing, Ph. D., Smith College.

(Fortsetzung und Schluss.)

War Arno Holz bis dahin ein „naiv schaffender“ Künstler gewesen, so schien er sich jetzt in theoretischen Spekulationen verlieren zu wollen. Er ging daran, sich durch den Berg der bestehenden Ästhetik durchzuarbeiten, um in das gelobte Land der wahren Kunst zu gelangen. Er wurde Stammgast in der Bibliothek. Er studierte sowohl Aristoteles, Lessing und Winkelmann, als Mill, Comte, Spencer, Taine und Zola. Man hat in diesem seinem Theoretisieren eine Schwäche künstlerischer Veranlagung sehen wollen. Sehr mit Unrecht. Gerade die bedeutendsten Künstler sind in ihrer Entwicklung immer an einen Punkt gekommen, wo sie sich über ihr Schaffen Rechenschaft gaben, wo sie sich durch theoretische Studien die Grundlagen zu reicherer Tätigkeit zu bauen suchten: Leonardo da Vinci, Albrecht Dürer, Schiller, Goethe, Hebbel, Ludwig, um nur einige zu nennen.

In einem ausserordentlich anschaulich geschriebenen Buch — *Die Kunst, Ihr Wissen und Ihre Gesetze*, Berlin 1891, II. Heft 1892 — hat Arno Holz erzählt, wie er die Wahrheit suchte, und wie er endlich sein neues Kunstgesetz fand. Im Widerspruch gegen Zola erreichte er nach heissem Bemühen das Ziel. Hatten die Gebrüder Hart in ihren *Kritischen Waffengängen* den Versuch Zolas, den Roman „wissenschaftlich“ zu machen, angegriffen und erklärt, der Romandichter Zola sei immerhin ein Stern, der Theoretiker höchstens ein Nebelstern, so drang Arno Holz tiefer. Er wies nach, dass von Zolas Theorie das Richtige Taine angehöre, und nur das Verkehre Zolas alleiniges Eigentum sei. Nicht, die Kunst zur Wissenschaft zu machen, galt es, sondern die Wissenschaft der Kunst zu finden. Taine hatte mit der Er-

*) In dem ersten Teile dieses Artikels, der im Maihefte der P.M. erschien, ist ein sinnentstellender Druckfehler stehen geblieben. Auf Seite 180 muss es in der fünften Linie des dritten Abschnittes statt „Lieder eines Narren“ — *Lieder eines Modernen* heissen.

kenntnis, dass jedes Kunstwerk aus seinem Milieu resultiere, die Kunst in die Gesamtentwicklung der menschlichen Kultur hineingestellt. Damit liess sich die bereits vorhandene Kunst erklären, aber nichts über ihre künftige Entwicklung vorhersagen. Es handelte sich also einfach darum, das Naturgesetz zu finden, dem die Kunst als eine existierende Tatsache, als eine Erscheinung im Universum, wie jede andere Erscheinung, unterworfen war. Statt an die Kunst kategorische Forderungen zu stellen: so und so muss und soll es sein, suchte Arno Holz nach der Formel, die alle bisherige Kunstausübung in sich schloss, und die alle künftige mit annähernder Genauigkeit voraus bestimmen liess, wie den Lauf eines Planeten.

Eine Betrachtung seiner eigenen Schöpfungen, wie der anerkannten Kunstwerke, ergab nun den Schluss, dass stets eine Lücke klappe zwischen dem von dem Künstler Gewollten, d. h. seinem Vorstellungsbild von der Natur, und dem wirklich Erreichten. Andererseits war immer das Streben des Künstlers sichtbar, seinen Gebilden die Überzeugungskraft, die Wahrheit allen organischen Lebens zu geben. Anders ausgedrückt: die Kunst hatte die Tendenz wie die Natur zu wirken, Natur zu sein. Ferner ergab die Betrachtung der kompliziertesten und der primitivsten Kunstwerke, dass jene Lücke umsoviel kleiner wurde, je vollkommener die Reproduktionsbedingungen, die technischen Mittel waren, und je vollkommener sie gehabt wurden. Arno Holz stellte also den bereits angeführten Satz auf, der hier in der späteren und prägnanteren Fassung wiederholt wird: „Die Kunst hat die Tendenz, die Natur zu sein; sie wird sie nach Massgabe ihrer Mittel und deren Handhabung.“ —

Dieser Satz scheint so selbstverständlich und klar, dass wir heute kaum mehr begreifen können, wie man ihn je falsch auslegen konnte. Wer zweifelt daran, dass Homer, Shakespeare und Goethe deswegen als die grössten Dichter der Menschheit anerkannt sind, weil ihre Werke mehr, als die aller andern Dichter, die überwältigende Kraft von Naturgebilden haben? Weil sie, die grössten aller Menschen, am tiefsten und reinsten das Wesen, die Bedeutung alles Seins erschaut und das Er-schaute ihren Nebenmenschen vermittelt haben? — Wer will behaupten, Goethe habe in seinem Lebenswerk eine höhere Wirklichkeit dargestellt? Hat er die „Wirklichkeit“ auch nur erreicht? Wird er nicht in dem demütigen Bewusstsein aus dem Leben geschieden sein, dass er zwar im *Faust* der Menschheit einen unerschöpflichen Schatz hinterlasse, aber nur ein schwaches Abbild dessen, was er selbst in sich gefühlt, gedacht, erlebt hatte? Müssen wir nicht gestehen, dass gerade die Stellen im *Faust*, wo des Dichters individuelle Befangenheit und Begrenztheit, sein Temperament, am wenigsten hervortritt, wo wir keinerlei Kenntnisse von seinem Leben, keinerlei Kommentar brauchen, am gewaltigsten auf uns wirken? Was kommt der Kerkerszene am Schluss des *Ersten Teils* gleich? — Müssige Fragen! So müssig diese Fragen sind, so unsinnig war die Behauptung der Kritiker, Arno Holz verlange eine „exakte Reproduktion der Natur“. Niemals hat er das getan. Niemals hat er unter Wahrheit, Wirklichkeit, Natur den öden Abklatsch irgend eines Stücks Oberfläche verstanden. Im Gegenteil sah er von jeher die Aufgabe des Künstlers darin, die Natur zu *sehen*, d. h. ihr Wesen, ihre Seele zu erfassen und den Mitmenschen zu erschliessen. Wie hätte es bei ihm, dem Künstler, auch anders sein können! Statt im Sinne des Schlagwortes ein „konsequenter Naturalist“ zu sein, der über Einzelheiten das Ganze vergessen hätte, war Arno Holz konsequent vielmehr in dem Streben nach absoluter Stileinheit.

Diese konnte aber nur dadurch erzielt werden, wenn die technischen Mittel der Dichtkunst in ähnlicher Weise vervollkommenet würden, wie die Technik der Malerei und Musik. Daher die mühseligen Experimente und Studien, die er gemeinsam mit Johannes Schlaf anstellte, um der konventionell erstarrten Sprache neues Lebens-

blut zuzuführen. Daher die peinlich gewissenhafte Beobachtung und Darstellung des Kleinen und Kleinsten in den Skizzen des *Papa Hamlet* und dem Drama *Familie Sclick*. Es fiel Arno Holz niemals ein, diese Skizzen für ausgeführte Kunstwerke auszugeben; es waren Vorbereitungen auf künftige Schöpfungen und nicht mehr. Die Kritiker aber fielen über diese Versuche als Illustrationen des neuen Kunstgesetzes her, als ob Arno Holz ewig dabei hätte stehen bleiben wollen — daher die unverständige und verfrühte Verurteilung und Rubrizierung des Dichters als „konsequenter Naturalisten“.

Konsequent war er allerdings auch darin, dass er aus seinem Gesetz nicht nur das Zolasche Temperament ausschloss, sondern auch jegliche Forderung von „Schönheit“, Wahrheit“, oder „höherer Wirklichkeit“. Er wagte es, im Gegensatz zur Schulästhetik auszusprechen, was noch jeder echte Künstler gefühlt hat, was Nicht-Künstler immer wieder missachten oder missverstehen, was in den ästhetischen Theorien unserer Klasiker nie recht deutlich geworden war: dass der Künstler nicht über der Natur steht, sondern innerhalb, und als Individuum stets unter dem Naturgegenanzen*). Es liegt auf der Hand, wie wertvoll diese Erkenntnis für den werdenden Künstler sein muss: sie schärft sein Auge, sie hält seine Sinne frisch, sie bewahrt ihn vor tändelndem Spiel mit den Erscheinungen des Lebens und der Natur, sie zwingt ihn zu unablässiger Arbeit. Wertvoll ist aber das Neue Kunstgesetz vor allem auch für die Betrachtung und Beurteilung der Kunstwerke. Schielen wir nicht mehr nach dem sogenannten Schönen, gewöhnen wir uns daran, im Kunstwerk den *Lebenswert* zu sehen, den es uns erschliessen soll, dann werden wir weder äussere Formglätte suchen, noch moralische Tendenzen, sondern wir werden als selbstverständlich voraussetzen, dass Form und Gehalt dasselbe sein müssen, weil sie einander bedingen, wie Seele und Körper. Das ist der Sinn von dem Kunstgesetz, das Arno Holz aufstellte; so hat er es im zweiten Heft seines Buches *Die Kunst* erklärt. Wer dieses Heft nicht gelesen hat, darf über Arno Holz überhaupt kein Urteil fällen.

Die Tragweite dieser neuen Ästhetik wird so recht klar, wenn man z. B. Stucks *Krieg* mit älteren Darstellungen vergleicht. Auf dem bekannten Holzschnitt Dürers und dem Gemälde Cornelius' *Die apokalyptischen Reiter*, da jagen Reiter durch die Luft mit geschwungenen Schwertern und Sensen, vom Bogen schnellt der Pfeil, die Wage des Gerichtes wird emporgehalten, auf dem Boden krümmen sich in Verzweiflung die Leiber der dem Verderben Geweihten. Aber der Beschauer ahnt die Schrecken der Zerstörung mehr, als dass er sie mitempfände. Denn Dürer und Cornelius binden sich an traditionelle Ideen und Allegorien, und in ihrem technischen Können sind sie nicht weit genug vorgeschritten, um durch straffste Konzentration der vorhandenen äusseren Mittel ihren Darstellungen die Überzeugungskraft wirklichen Geschehens zu geben. Sie bleiben abstrakt. Anders der moderne Künstler. Krieg war ihm Vernichtung, Grausamkeit, Unerbittlichkeit, Entsetzen, Tod. Auf der Erde liegen Tote und Sterbende in grausem Gemisch, in erstarrendem Blut. Blut träuft von dem breiten Schlachtschwert des Reiters, dessen Züge kein Erbarmen kennen. Mit ehrner Ruhe, mit einer gleichgültigen Sicherheit, vor der es kein Ausweichen gibt, treibt er sein dunkles Ross über die fahlen Leichen. Ein Bild so grauenhaft und kalt, so unerbittlich furchtbar — wie der Krieg. Aber — „schön“ ist es nicht! Wer zweifelt jedoch daran, dass Stuck das künstlerische Problem gelöst, dass er das wirklich dargestellt hat, was die anderen nur andeuteten? Wer leugnet, dass in seinem Werke Idee und Form in unerhörter Weise eins geworden sind, dass es uns mit elementarer Naturgewalt packt und erschüttert, während die Bilder Dürers und seines Nachahmers uns nur zu denken geben? — Wer allerdings vor Stucks *Krieg* hin-

*) In diesem Sinn gibt es keinen Unterschied zwischen „Realismus“ und „Idealismus“.

tritt, um „Schönheit“ zu suchen, der wird bitter enttäuscht sein.“) Hier gilt es unbefangen und kühn, und, im Sinne unseres Dichters, modern zu sein.

Und nun kehre man zurück zu des Dichters eigenen Schöpfungen, zu *Papa Hamlet* und *Familie Selicke*. Da ist das Prinzip absoluter Stileinheit, welches uns in dem Stuckschen Gemälde an einem erhabenen Gegenstand angewandt erschien, in einem kleinen verkörpert. Wollen wir Arno Holz deswegen für den kleineren Künstler erklären, weil er, der sich das Werkzeug seiner Sprache erst schmieden musste, dieses Werkzeug nicht gleich am Grossen übte? Man lese einmal eine jener Skizzen, *Den Ersten Schultag*. Wie ist das Bangen des kleinen Kinderherzens, die pedantische Strenge des Schulmeisters, die müffige Atmosphäre des Klassenzimmers, das Harren auf den Schulschluss, das lärmende Treiben draussen wiedergegeben! Mit solcher Virtuosität war die deutsche Sprache seit den Tagen der Klassiker nicht mehr gebraucht worden. Arno Holz hatte sie tatsächlich von dem Staub und Schwulst der Epigonenzzeit befreit. Die segensreichen Folgen dieser neuen Reform haben sich nicht nur im modernen Drama, sondern auch im modernen Epos gezeigt. Wenn unsere Schriftsteller heute durchweg ein besseres, klareres Deutsch schreiben, als vor dreissig Jahren, so ist das zum grossen Teil Arno Holz zu verdanken.

Doch der Schöpfer des modernen Dramas, der Begründer des deutschen Realismus, wie er genannt wurde, hatte keinen weiteren Lohn für seine Verdienste, als sein eigenes Künstlerbewusstsein und die Anerkennung von Männern, wie Theodor Fontane. Während sein Schüler Gerhard Hauptmann schnell berühmt wurde und auch die materiellen Früchte der neuen Technik ernten durfte, war Arno Holz dem bitteren Kampf ums tägliche Brot ausgesetzt. In sieben langen Jahren versuchte er, sich durch Verfertigung von Spielwaren die finanzielle Grundlage zur Ausführung seiner künstlerischen Pläne zu schaffen. Es gelang ihm nicht. Wer will ihn darum tadeln, dass sich sein Herz verhärtete, dass er in bitterem Unmut die Satire *Sozialaristokraten* den Literaten Berlins ins Gesicht warf? So frostig uns dieses unsympathische Werk des Dichters anweht, so sehr missen wir die Treue und Anschaulichkeit der Darstellung, die feine Abstufung der Sprache, den Fleiss der technischen Ausarbeitung bewundern. Und ein unbefangener Kritiker, selbst ein begabter und feinsinniger Dichter, Richard Schaukal, sagt von dem Werk: „Ein souveräner Witz, eine quellende Laune verbindet sich mit der eindringlichen Detailbeobachtung zu einem Kabinettstück der Grossstadt-Satire. Schade, dass das Buch — Buch geblieben ist. Unsere Pseudomodernen, die Sudermann, Otto Ernst und Ge nossen liegen platt gedrückt, wenn es seine Sohlen höbe zum Brettergang“ (Das literarische Echo, V, 13, p. 884).

Durch Vermittlung Maximilian Hardens kam dem bedrängten Dichter Hilfe. Freundesgaben befreiten ihn von den drückendsten Sorgen, und so entstanden in rascher Folge die Werke, die Arno Holz eine so merkwürdige Stellung in der deutschen Lyrik gaben: Die Gedichtsammlungen des *Phantasus*, I und II, und die theoretische Schrift *Revolution der Lyrik* (1898 und 1899). Wie Arno Holz die neue Technik des Dramas begründet hatte, so schuf er damit eine neue Form für die Lyrik. In folgerechter Weiterentwicklung seiner ästhetischen Grundsätze kam er dazu, auch die Lyrik auf die Basis absoluter Stileinheit und Notwendigkeit zu stellen. Er war der Überzeugung, dass sich Reim und Strophe als Ausdrucksmittel überlebt hätten. Waren sie für die Ideenfülle echter Künstler zu lästigen Fesseln geworden, so dienten sie Halbdichtern nur zu oft als rein äusserliches Schmuckmittel, hinter dem sich

^{*)} Damit soll nicht etwa Franz Stuck über Albrecht Dürer gestellt werden, sondern nur gesagt sein, dass gerade in diesem Werk die brutale Kraft und Rücksichtslosigkeit des modernen Künstlers, im Bund mit einer raffinierten Technik, die Leistung des älteren weit übertraf.

die Hohlheit des Inhalts verbarg. So forderte Arno Holz „eine Lyrik, die auf jede Musik durch Worte als Selbstzweck verzichtet, und die, rein formal, lediglich durch einen Rhythmus getragen wird, der nur noch durch das lebt, was durch ihn zum Ausdruck ringt“. Die Kritiker regten sich natürlich wieder unnötigerweise auf. Man machte geltend, dass Rhythmus (im traditionellen Sinn), Versmass, und Strophenbau und Reim die Grundpfeiler der Lyrik seien, ja dieselbe überhaupt erst erschaffen hätten; so auch der sonst klarschende Franz Servaes in *Präludien*, p. 95. Man beachtete kaum, dass es immer grosse Dichter gegeben hat, die sich in die Schranken der konventionellen Strophen- und Reimform nicht bannen lassen wollten, z. B. Klopstock, Hölderlin, Carducci, Walt Whitman, nicht zu reden von den „freien Rhythmen“ Goethes und Heines. Man beachtet heute noch nicht die Untersuchungen Prof. Erich Schmidts „über die verschiedenen Arten von Zwang und Beschränkung, durch welche die Reimnot den deutschen Dichter ängstigt“, in seiner Schrift *Deutsche Reimstudien*, worüber Prof. Anton Schönbach in einem Artikel *Der Tod des Reimes*, „Die Zeit“, Wien, 4. Okt. 1902, berichtet. Wer die Zeichen zu deuten versteht, wird sich der Einsicht nicht verschliessen, dass die tausendjährige Herrschaft des Reimes, und damit auch der gegenwärtigen Strophenform, ihrem Ende nahe gekommen ist. Man wird also der Theorie Holzens immerhin wissenschaftliche Neugierde schuldig sein. Und man wird nicht ohne weiteres den Stab brechen wollen über die ersten praktischen Versuche mit der vollständig neuen Technik. Denn nach des Dichters ausdrücklicher Erklärung handelt es sich in den Phantasusgedichten, ebenso wie in den Papa Hamlet-Skizzen, nur um erste tastende Versuche. Er spricht sich über den Plan des Werkes in der *Revolution der Lyrik* (p. 48), so aus: „Das erste Heft gab fünfzig, das zweite Heft gab wieder fünfzig (Gedichte) und das vollendete Werk, falls es mir glücken sollte, wird tausend geben. Und ich füge hinzu, es wird mir nur dann glücken, falls es mir gelingen sollte, mich in keiner dieser „Stimmungen“ zu wiederholen. Dass ich einen ziemlichen Prozentsatz der bereits fertigen Stücke zu diesem Zwecke höchst wahrscheinlich wieder werde ausscheiden müssen, um sie durch geeigneter zu ersetzen, tut nichts. Bei einer Komposition, die aus so vielen Farbenbrechungen zum erstenmal mit dem Mitteln der Lyrik ein *Weltbild* versucht, kann unmöglich alles gleich „auf den ersten Hieb“ sitzen. Das kommt erst allmählich. Auswahl und Ordnung lasse ich daher ruhig für später“, Trotzdem, fährt er fort, „habe ich schon mit diesem Anfang den Wahrscheinlichkeitsbeweis angetreten, den stärksten, den es im Augenblick gibt, dass kein Stoff und keine Stimmung sein wird, die sich dieser Technik entziehen dürfte; entgegen wohlverstandenen der bisherigen Technik, die alle drei Schritte über ihre Nase stolperte“.

Also wie seinerzeit im „Buch der Zeit“ strebt der Dichter wieder nach einer Erweiterung des Stoffgebietes und zwar diesmal, mit besseren Mitteln als im Jugendwerk, nach einer ganz unbegrenzten; und damit erfüllt er jene Forderung Julius Harts. Wie nun die Darstellung des Weltbilds gemeint ist, geht aus einem Briefe an Dr. Strobl hervor: „Das letzte Geheimnis“ der von mir in ihrem untersten Fundament bereits angedeuteten Phantasuskomposition besteht im wesentlichen darin, dass ich mich unaufhörlich in die heterogensten Dinge und Gestalten zerlege. Wie ich vor meiner Geburt die ganze physische Entwicklung meiner Spezies durchgemacht habe, wenigstens in ihrem Hauptstadien, so seit meiner Geburt ihre psychische. Ich war „Alles“ und die Relikte davon liegen ebenso zahlreich wie untermixt in mir aufgespeichert. Ein Zufall, und ich bin nicht mehr Arno Holz, sondern ein beliebiges Etwas aus jenem Komplex. Das mag meinetwegen wunderlich ausgedrückt sein, aber was dahinter steckt, wird mir ermöglichen, aus tausend Einzelorganismen nach und nach einen riesigen Gesamtorganismus zu bilden, der lebendig aus ein und derselben Wurzel wächst“. — Die innere Verwandtschaft dieses künst-

lerischen Erlebens der gesamten Kulturentwicklung mit dem kosmischen Gefühl Walt Whitmans darf nicht übersehen werden.

Was aber die äussere Form anbelangt, so hat Arno Holz das wirklich erreicht, was Whitman nur geahnt hat. Nicht einen *freien* Rhythmus wollte Arno Holz, sondern einen natürlichen, d. h. notwendigen; eine Form, die nicht den Inhalt einschnürt, sondern aus diesem jedesmal neu herauswächst, und die, eben weil sie keine durch musikalische Nebenabsichten erzeugte Sonderexistenz führt, nur durch den prägnantesten, den einzigen möglichen, den immanenten, natürlichen Rhythmus besteht: oder vielmehr, alles das ist. Da der Inhalt sich seine Form immer neu schafft, da prinzipiell der Unterschied zwischen der sogenannten „inneren“ und „äußeren“ Form aufgehoben ist, so kann sich kein Stoff, weder der erhabenste noch der kleinste der lyrischen Darstellung entziehen. Weder Reimgeklingel noch künstlich gesuchte musikalische Wirkungen können über das Wesen und den Wert eines Gedichtes täuschen; „der geheime Leierkasten“ ist aus der Lyrik verbannt. Der Gehalt wirkt nur noch durch sich selbst. Und darin liegt das Revolutionäre von Holzens lyrischer Form.

Wie weit diese vom freien Rhythmus, wie von platter Prosa verschieden ist, geht aus folgenden Andeutungen des Dichters hervor: „Lese ich z. B. bei Heine: „Glücklich ist der Mann, der den Hafen erreicht hat und hinter sich liess das Meer und die Stürme“, so habe ich die Empfindung, als ob die Steine auf diesem Knüppeldamm auch beliebig anders liegen könnten. Der Rhythmus ist hier bei Licht besehen nichts weiter als ein Konglomerat von metrischen Reminiszenzen. Er hat mit der Sache, die er eigentlich ausdrücken sollte, nichts zu tun. Seine ausschliessliche Sorge, der alles Übrige sich unterordnen muss, ist, dass er klingt“. „Der famose freie Rhythmus führt seinen Namen mit Recht. Er ist in der Tat so frei, als dies der Dichter für seine Bequemlichkeit — wienscht. Der notwendige Rhythmus, den ich will, darf sich solche, oder auch nur ähnliche Scherze (Abkürzung und Verstümmelung von Wortbildern) nicht mehr erlauben. Er wächst, als wäre vor ihm irgend etwas anders noch nie geschrieben worden, jedesmal neu aus dem Inhalt. Er unterscheiden sich dadurch genau so auch von der Prosa. Ich schreibe als Prosaiker einen ausgezeichneten Satz nieder, wenn ich schreibe: „Der Mond steigt hinter blühenden Apfelbaumzweigen auf.“ Aber ich würde über ihn stolpern, wenn man ihn mir für den Anfang eines Gedichts ausgabe. Er wird zu einem solchen erst, wenn ich ihn forme. „Hinter blühenden Apfelbaumzweigen steigt der Mond auf.“ Der erste Satz referiert nur, der zweite stellt dar. Erst jetzt, fühle ich, ist der Klang eins mit dem Inhalt. Und um diese Einheit bereits deutlich auch nach aussen zu geben, schreibe ich:

„Hinter blühenden Apfelbaumzweigen
steigt der Mond auf.“

Das ist meine ganze „Revolution der Lyrik“.

Diese Probe aus der Theorie des Dichters mag genügen, um zu zeigen, dass es sich nirgends um willkürliche und dilettantische Umstürzung traditioneller Formen handelt, sondern um die ernste Arbeit eines fein empfindenden Künstlers. Wenn Arno Holz an anderer Stelle ausführt, dass eine gegebene Strophe wohl der entsprechende Ausdruck eines gewissen Gedankens sein könne, aber schon aufhöre ihren Zweck zu erfüllen, wenn der nächste Gedanke des betreffenden Gedichtes in dieselbe Strophe gepresst werde — so mag das manchem als pedantische Dufttelei erscheinen. Aber können wir es heute noch ertragen, wenn uns ein Komponist zumutet, durch mehrere Strophen eines Kunstliedes die gleiche Melodie, wie in der ersten, durchzuhören? Wenn die ganze Theorie Holzens keinen weiteren Wert hätte, als das Nachdenken des Lesers zu erzwingen, sein Gehör zu schärfen, seine ästhetischen Ansprü-

che zu verfeinern und zu steigern, dann hätte der Verfasser der *Revolution der Lyrik* sich um die Kunst grössere Verdienste erworben, als das ganze Heer seiner Kritiker.

Welche Schätze müssen noch in dem Künstler liegen, der die Phantasusgedichte bescheiden als einen Anfang bezeichnet! Die besten Stücke der Sammlung erreichen eine plastische Gegenständlichkeit, eine reiche Klangfülle, eine Gedrungenheit und Geschlossenheit des Aufbaus, wie sie der hergebrachten Form, selbst unter den Händen eines Goethe und Mörike, nur in einzelnen kurzen Gedichten möglich gewesen war. Da sind keine Füllworte, keine indifferenten Übergänge, keine toten Stellen, sondern jedes Wort lebt in und durch sich selbst, leuchtet und funkelt in frischer Pracht. — Und welche Fülle der Anschauung! Dem Dichter sind die Höhen des Olymp so vertraut wie die Tiefen des Meeres. Das Plaudern des Kindes klingt aus seinen Rhythmen so natürlich wie der Titanentrotz des gottverlassenen Mannes. Der indische Götze sitzt in seinem Tempel, von siebzig Bronzekäthen bewacht; würde er aufstehen, so zerbrächen seine Schultern das Dach, der Diamant auf seiner Stirne stiesse den Mond ein, aber er steht nicht auf, die Priester dürfen ruhig weiter schnarchen. Die Sichel des Bauers zischt durchs Korn, sein Weib sammelt die Ähren; hinter ihnen, mit nackten Beinchen, kleinen, braunen Fäusten, die Blumen halten, liegt, lacht und strampelt ihr Glück. — In dem Grunewald speit Berlin seine Extrazüge. Über die Brücke im Tiergarten reitet der Leutnant, unter ihm, pfropfenzieherartig ins Wasser gedreht, den Kragen siegellackrot, sein Spiegelbild. Durch die Frühlingsnacht duftet der Flieder, blinkt der Goldregen. Die Marmorstatue, die tausend Jahre begraben lag, ist zu neuem Leben auferstanden, ihre Augen, weit geöffnet, starren auf das grüne Wasser des Parkteiches. —

Es gibt ein jetzt berühmtes Gemälde von Arnold Böcklin: *Schweigen im Walde*. Auf einem seltsamen Tier, teils Einhorn, teils Pferd, niemand kann es genau sagen, sitzt ein Weib. Ihre Augen sind weit offen; sie starrt in den Wald hinein, lauschend, träumend. Kein Lüftchen regt sich. Am Boden kriecht das Gewürm. Das Laub wird rascheln. Plötzlich werden Tier und Weib verschwunden sein. Es war ein Nichts. Der Wald liegt stumm und schweigend wie zuvor. — Wie hat man noch vor wenigen Jahren über den Maler und sein Bild gespottet! Heute ist es Tausenden zu einer Offenbarung geworden. Wird es mit dem folgenden Gedicht von Arno Holz nicht auch so gehen?

In graues Grün
verdämmern Riesenstämm'e.

Von greisen Ästen
hängt

in langen Bärten Moos.

Irgendwo — hämmernd .. ein Specht.

Kommt der Wolf? Wächst das Wunschkraut hier?

Wird auf ihrem weissen Zelter,
lächelnd,

auf mein klopfendes Herz zu,

die Prinzessin reiten?

Nichts.

Wie schwarze Urweltkröten,

regungslos,

hockt am Weg der Wachholder.

Zwischendurch

giftrot

leuchten Fliegenpilze.

Die Farbenpracht, der dröhrende Wohlaut, die edle Einfachheit der Sprache, die greifbare Verkörperung des Stimmungsgehaltes, stellen dieses Gedicht dem Be-

sten, was unsere Lyrik besitzt, ebenbürtig an die Seite. Wer die gezierte Häufung klingender Worte in dem bekannten Gedicht Stefan Georges: „Hinaus zum Strom! wo stolz die hohen Rohre“, darüber zu stellen geneigt ist, der vergisst die alte Tatsache, dass künstlerische Vollendung und Einfachheit dasselbe sind.

In echter Künstlerweise hat sich Arno Holz der Angriffe seiner Gegner auf die Phantasiedichtungen nicht nur durch schneidige Polemik, sondern auch durch dichterische Schöpfungen zu erwehren gesucht. In den parodistisch-satirischen Werken *Die Blechschmiede* und *Lieder auf einer alten Laute* zeigt er noch einmal seine ganze Virtuosität in der Handhabung der überlieferten Formen. In der *Blechschmiede* hält er den hypermodernen Symbolisten, Mystikern und Dekadenten ihr Spiegelbild vor. In den *Liedern auf einer alten Laute* erneuert er mit tollem Humor die Schäferpoesie des alten Opitz, als wollte er an einem konkreten Beispiel zeigen, wie rasch die Entwicklung der lyrischen Formen vorwärts schreiten muss. Auch mit diesen Intermezzis stiess Arno Holz wieder auf die Verständnislosigkeit der professionellen Kritik. Sogar geschulte Philologen liessen sich durch die gelungene Parodie mystifizieren und schleppeten den ausgelassenen Scherz einer übermüdeten Dichterlaune auf den Seziertisch des philologischen Laboratoriums. Der Dichter aber wird sich nicht irre machen lassen. Er fühlt sich heute erst recht am Anfange aller seiner Kräfte. Seine Bahn ist frei. Nur ein Feind droht noch: die Sorge.*) Es steht zu hoffen, dass auch diesem Erbfeind der Künstler bald besiegen wird. Dann darf der Welt noch vieles von ihm erwarten.

Eine schluchzende Sehnsucht mein Frühling,

ein heisses Ringen mein Sommer —

wie wird mein Herbst sein?

Ein spätes Garbengold?

Ein Nebelsee?

*) Um dem Dichter den Kampf ums Dasein zu erleichtern und damit seine Schaffensfreudigkeit zu erhöhen, hat Dr. O. E. Lessing in selbstloser Hingabe neue Freunde für ihn zu gewinnen gesucht. Arno Holz befindet sich in Nahrungssorgen, und rasche Hilfe ist nötig, wenn er nicht dem bittersten Elend preisgegeben werden soll. Das Deutscheramerikanertum, das so oft seine Liberalität bewiesen hat, sollte diese auch hier, dem Dichter gegenüber kund tun. Dank dem unermüdlichen Eifer Dr. Lessings haben Aufrufe den Weg in die bedeutenderen Tageszeitungen des Landes gefunden, und namhafte Beträge sind bereits zur Unterstützung des Dichters eingegangen. Doch mehr muss und kann noch getan werden! Möchte der vorstehende Artikel das Interesse für den Dichter in weitere Kreise tragen und unsere Leser bestimmen, zu seiner Unterstützung mitzuwirken. Die Redaktion dieses Blattes, sowie Dr. O. E. Lessing, Smith College, Northampton, Mass., sind gern erböting Beiträge zu einem Unterstützungs fonds entgegenzunehmen. D. R.

Disziplin.

Eine Plauderei.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von Arthur Kiefer, Instructor in German.

Jedem besuchenden Ausländer fällt zweifelsohne die grosse Anzahl von „lawyers“ hierzulande auf: „Lawyers, lawyers, lawyers an allen Ecken und Enden“; „the law“ scheint in keinem Lande eine wichtigere Rolle zu spielen wie gerade hier. Wer zum erstenmal aus dem Munde des „law abiding citizen“ den ehrfurchtsvollen Satz hört: „It is against the law“, denkt sich: „Hut ab vor diesem tiefen Respekt vor dem Gesetz!“ Aber wovon leben diese Unmassen von Advokaten? Von dem tiefen Respekt, den man den Gesetzen gegenüber zeigt, oder vielmehr von dem geraden Gegenteil — dem Nichtrespekt vor denselben? Es hindert den „law abiding citizen“ nicht, auf der einen Seite dem Gesetze mitunter ein gehöriges Schnippchen zu schlagen, und auf der andern die Achtung vor demselben als eine echte republikanische Bürgertugend hinzustellen und oft prahlisch im Munde zu führen.

Eine ähnliche Gedankenreihe, wie dieses Wort „law“, erregten mir, als ich mich mit dem Schulwesen hier vertrauter machte, der häufige Gebrauch des Wortes: *Disziplin* — ein Ausdruck, der mit einer Art scheuen Ehrfurcht ausgesprochen zu werden scheint. Von einer Lehrerin zu sagen: „She keeps discipline,“ ist der höchste Tribut, dem man der Fähigkeit in ihrem Berufe zollen kann. —

Haben wir denn nun in unseren Schulen, wo das Wort Disziplin oft geradezu mit einem Nimbus umgeben ist, wirklich bessere Schuldisziplin als anderswo? Ich glaube kaum. Was ist Schuldisziplin? Die Unterordnung der Schüler unter bestimmte vernünftige Anordnungen, die zur Aufrechterhaltung der Ordnung im allgemeinen und zur Erteilung eines erfolgreichen Unterrichtes im speziellen notwendig sind. Wer sich gegen die Anordnungen vergeht, sollte die Folgen tragen, gerade wie das Kind, das trotz der Warnung die Hand dem heißen Ofen zu nahe bringt, die Strafe fühlen muss. Die Person des Lehrers sollte bei diesen Disziplinarstrafen soviel als möglich aus dem Spiele bleiben; seine persönliche Energie sollte nicht jahraus jahrein in der Aufrechterhaltung einer Art „Fad-Disziplin“ aufgebraucht werden. Wenn die Kinder, von unten herauf, entsprechend ihrer Auffassungskraft und ihrem Alter zur Einsicht gebracht werden, dass die Schulgesetze etwas ganz Objektives sind, getrennt von der Persönlichkeit des Lehrers, dann werden in den höheren Klassen wenig und als Regel nur kleine Vergehen gegen die Disziplin vorkommen. Aber, wenn sie vorkommen, was soll die Strafe sein, die dem Vergehen mit derselben Sicherheit folgen soll, wie der Donner dem Blitzstrahl? Da sitzt der Has' im Pfeffer — ich weiss keine, bei der sich der Lehrer nicht selber mitbestraf't, und mit einer Art Wemut gedenke ich des Pedells im deutschen Pennal, der sich nach der Schulstunde unserer mitunter so teilnahmsvoll annahm. —

Ich bin grundsätzlich gegen körperliche Züchtigung in allen Graden, da gerade bei dieser Art der Straferteilung die Persönlichkeit des Lehrers zu sehr in den Vordergrund tritt, er buchstäblich zu „ausschlaggebend“ wird. Solche Fälle mögen notwendig werden; aber sie bleiben seltene Ausnahmen. Auf der andern Seite hiesse es, Eulen nach Athen tragen, wollte ich die allgemein anerkannte Wahrheit wiederholen, dass die Disziplin einer Schule zu 90% durch die Persönlichkeit und den Ka-

rakter des Lehrers im voraus bestimmt ist, dass in seinen Eigenschaften oft die unscheinbaren Anfänge für die Vergehen der Disziplin zu suchen sind. Menschenkenntnis ist neben der Pädagogik ein schätzenswertes Besitztum für den Lehrer.

Gerade das Gegenteil von wirklicher Disziplin ist da erreicht, wo man sich der selben gleichsam aus persönlicher Gefälligkeit gegen den Lehrer unterordnet, „because they like the teacher“. Wieviel Zeit und Energie wird oft nicht, besonders von Lehrerinnen, darauf verschwendet, die Schüler mit allen möglichen Arten verzuckerter Worte dazu zu bringen, „gut zu sein“ — ein kolossal Irrtum, der die schlechtesten Früchte zeitigt. Ein freundliches, ja freundschaftliches Verhältnis zwischen Schüler und Lehrer soll bestehen; aber dieses darf nicht in Günstlingswirtschaft ausarten. Wo man den Lehrer, häufiger noch die Lehrerin, beständig von ihren sogenannten „Pets“ umgeben sieht, die als Zeichen ihrer Anhänglichkeit wöchentlich ein paarmal Blumen, Zuckerwerk, und wer weiß was alles, auf ihrem Pulte opfern — da kann von wahrer Disziplin keine Rede sein.

Ich gebrauchte oben das Eigenschaftswort *vernünftige* Anordnungen; das ist nun allerdings ein sehr disputierbarer Begriff. Was dem einen das sine qua non für die Erhaltung der Disziplin erscheint, ist dem andern eine einfältige Lappalie, erfunden zur Tortur des Lehrers und doch tausendmal umgangen von seiten der Schüler. Die Anschauungen sind eben hierin verschieden, wofür ich zur Illustration zwei Beispiele anführen möchte. In dem Gymnasium in der alten Heimat verfügten wir Schüler uns vor dem Beginn des Unterrichts in die Klassenzimmer, worin kein Lehrer anwesend war; letztere waren in dem sogenannten Konferenzzimmer, und wir waren uns allein überlassen; ich kann mich aber nicht erinnern, dass je grobe Vergehen gegen die Disziplin vorgekommen wären. Mit dem Zeichen der Glocke nahmen wir unsere Plätze ein. In jeder Pause war die Klasse wieder allein. Im Gegensatz zu dieser Anordnung müssen in vielen Schulen hierzulande die Lehrer mindestens $\frac{1}{4}$ Stunde vor dem Beginn des Unterrichts im Klassenzimmer sein; in manchen Schulen müssen die Schüler sofort auf ihre Plätze gehen, sobald sie das Zimmer betreten, dürfen dieselben nicht mehr verlassen, noch mit einander plaudern. In andern sind sie ebenfalls auf die Plätze gebannt, aber dürfen im Flüsterton sich mit einander unterhalten, u. s. w. So gibt es noch Dutzende von Variationen. Und was meint das alles für den im Klassenzimmer anwesenden Lehrer? Es meint eine ungeheure Inanspruchnahme seiner Energie, noch bevor der eigentliche Unterricht beginnt, da er auch das freiere Benehmen der Schüler fortwährend zu überwachen hat. Die Klasse aber, die sich aber außerhalb der eigentlichen Unterrichtsstunde nicht allein überlassen werden kann, füllt selbst das abfälligste Urteil über das in der Schule gehandhabte System der Disziplin.

Bei der Anerziehung der Disziplin kommen zwei sich bekämpfende Momente in Betracht: Der Individualismus des Schülers und die Notwendigkeit, sich Anordnungen anderer zu fügen. Von dem ersteren hat die amerikanische Jugend ein hinreichendes Mass, und ich weiß wirklich nicht, ob man ihr dazu nicht gratulieren soll; ebenso wie der Karakterzug bei uns Deutschen, sich allen Anordnungen zu leicht zu fügen, besonders wenn sie nach Obrigkeit schmecken, sich mitunter von zweifelhaftem Werte erweisen kann. Der Individualismus soll durch die Disziplin nicht gebrochen, sondern zum *freiwilligen* Fügen in Anordnungen gebracht werden, die von ihm als notwendig und berechtigt anerkannt worden sind.

Die Mischung dieser beiden Elemente, wie wir sie in den Schulen unseres Landes finden, dürfen den Satz berechtigt erscheinen lassen, dass die Disziplin nicht den Grad erreicht hat, welchen man nach der Bedeutung, die man ihr beimisst, und der Zeit, die man zu ihrer Anerziehung verwendet, oftmals auch verschwendet, erwarten dürfte.

Für die Schulpraxis.

Ist es nicht erspriesslicher statt spezieller Literaturgeschichte im 3. und 4. Jahre unserer Hochschulen die dadurch gewonnene Zeit auf Vertiefung der Klassiker zu verwenden?

Wenn es der Zweck dieses Unterrichtszweiges ist, den Schüler mit dem Entwicklungsgange der geistigen Bildung des deutschen Volkes, wie sich diese aus den poetischen Werken desselben erkennen lässt, im allgemeinen vertraut zu machen, so sind von der Literaturgeschichte wohl die folgenden Hauptaufgaben zu erfüllen:

- 1) Die wichtigen Einzelwerke der Dichtkunst nach Entstehung und Wirkung, nach Inhalt und Form zu kennzeichnen;
- 2) Den Zusammenhang, in dem diese Einzelerscheinungen des Geisteslebens zu einander stehen, nachzuweisen;
- 3) Die äusseren Lebensumstände der Schriftsteller, insofern sie für ihre Werke von Bedeutung sind, darzulegen.

An welchen Schulen ist nun dieser Unterrichtszweig am Platze und von dem davon erwarteten Nutzen begleitet? — natürlich auch nur dann, wenn derselbe nicht zu wissenschaftlich und ausführlich betrieben wird. — Wohl nur in den oberen Klassen deutscher höherer Lehranstalten, wie Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen, wo die Schüler einmal sprachlich reif genug dazu, und dann durch ausgiebige Lektüre, Auswendiglernen u. s. w. hinlänglich mit den wichtigeren Erzeugnissen der deutschen Literatur bekannt sind, und in ihrer Eigenschaft als Deutsche ein nationales Interesse daran haben. Treffen nun bei den Schülern unserer Hochschulen die obigen Voraussetzungen zu? — Deren Muttersprache ist mit wenigen Ausnahmen ja doch nicht die deutsche; deshalb kann bei ihnen naturgemäß kein allzu grosses Interesse für tiefer gehende Kenntnisse der deutschen Literatur erwartet werden. Und mit der sprachlichen Vorbereitung und Reife unserer Schüler ist es im Laufe der Jahre aus verschiedenen Gründen eben auch nicht besser geworden. So bereitet der Text der Leitfäden, die wir beim Unterricht der Literaturgeschichte gebrauchen, den Schülern oft genug gewaltige Schwierigkeiten; und hat man sich dann endlich zur Sache durchgearbeitet, dann ist die Lust und das Interesse des Schülers häufig ganz bedenklich gesunken, so dass der Lehrer am liebsten in leicht fasslicher Form vortragen möchte, um so dem Schüler die Haupthindernisse aus dem Wege zu räumen und ihm die Lust nicht ganz zu benehmen. Doch das geht ja nicht an. Nur passives Anhören von Seiten der Schüler, fast ohne jeglichen Anspruch an deren Selbständigkeit? —

Eine andere Frage ist die, ob überhaupt der Unterricht in spezieller Literaturgeschichte dem vorbereitenden und elementaren Karakter unserer Hochschulen so ganz entspricht, oder ob derselbe nicht richtiger der Universität oder den Lehrerseminarien zu überlassen ist. Die Hochschule soll doch wohl nur den Zweck haben, den Schüler in die deutsche Literatur auf dem Wege der Lektüre einzuführen. Und dabei ist es ja nur auf eine Kenntnis der Hauptmeisterwerke, nicht auf Vollständigkeit abgesehen. Das eingehende, vertiefende Studium von solchen ausgezeichneten Dichtungen wird nicht nur die sprachliche Entwicklung des Schülers, sondern auch die ästhetische und sittliche Bildung desselben fördern, also von wirklich bildendem Einflusse sein. Unter Vertiefung ist, abgesehen von Wort- und Sinnverständnis, doch wohl an richtiges Auffassen der Anlage, der Karaktere und des Grund-

gedankens zu denken. Dadurch erkennt und empfindet der Schüler das Schöne in Inhalt und Form der Dichtungen und bildet sein ästhetisches Gefühl, er wird durch das Ideale in der Idee und in den Karakteren der Dichtungen seinen Willen läutern und seinen eigenen Karakter stärken.

Vielelleicht liesse es sich bei unsren Schülern ganz gut so machen, dass wir ihnen im dritten Jahre in grossen Zügen den Gang der deutschen Literatur, den Karakter der wichtigsten Perioden andeuten und die hervorragendsten Vertreter nebst ihren Hauptzeugnissen anführen, ähnlich wie wir ihnen in der sog. Tell-Klasse eine kurze Übersicht über das Wesen und die verschiedenen Gattungen der Poesie nach Inhalt und Form geben. —

Ich schliesse meine kurzen Ausführungen mit Lessings Ausspruch:

Wer wird nicht einen Klopstock loben?
Doch wird ihn jeder lesen? — Nein.
Wir wollen weniger erhoben
Und fleissiger gelesen sein.

(Carl Engelmann, West Division High School, Milwaukee, Wis.)

Die höchste Aufgabe eines deutschen Lehrers in der amerikanischen Schule.— Ich erachte es als die höchste Aufgabe eines deutschen Lehrers in der amerikanischen Schule, die Hochachtung vor dem deutschen Wort und die Liebe zum deutschen Unterricht in den Herzen der Schüler immer neu zu schüren und zu festigen; denn nur im Lichte dieser Hochachtung und Liebe wird das Kind die Geneigtheit zum oftmaligen Verwerten der deutschen Sprache bekunden und die Klinge finden, mittels der es in seinem späteren Leben, in unseren Reihen stehend, den deutschen Unterricht, wenn nötig, verteidigen helfen soll. Ja, wie die Klarheit des Geistes und der aus innerer Zufriedenheit emporsteigende Frohsinn die zwei besten Säulen sind, auf die sich das Lebensglück eines Menschen stützt, so sind die Hochachtung vor dem deutschen Wort und die Liebe zu demselben die zwei einzigen Grundpfeiler, die der Bereitwilligkeit zur Verteidigung des deutschen Unterrichts und zur Verwendung deutscher Worte in geselligem und geschäftlichem Verkehr als Stütze dienen können. Wie steht es nun in dieser Hinsicht mit unseren jetzigen und früheren Schülern? Ehren sie die deutsche Sprache? Ehren sie unseren Unterricht? Ehren sie uns selbst? Ist es der Fall, dann brauchen wir uns in der Tat bezüglich des Fortbestands unseres deutschen Departements vorläufig keiner Sorgen hinzugeben und dürfen uns gratulieren zu einem solchen Erfolg. Ist es aber nicht der Fall: betrat die überwiegende Mehrzahl nur mit Widerwillen unser Schulzimmer und blickt sie mit beleidigender Geringsschätzung oder gar mit Verachtung auf unser Wirken, dann allerdings haben wir wohlgrundete Ursache, die Möglichkeit ins Auge zu fassen, dass über kurz oder lang der Baum des deutschen Unterrichts, umtobt vom Sturm des Nativismus, sein Haupt neigen und so dann sterbend seinen Gegnern vor die Füsse fallen wird.

Der Prozentsatz der eingewanderten hiesigen Deutschen verringert sich eben von Jahr zu Jahr. Je weiter deshalb die Zeit vorwärts schreitet, in desto höherem Masse sind wir, wenn der deutsche Unterricht nicht mit der Zeit in sich selbst zerfallen soll, der Unterstützung der Hiergeborenen bedürftig. — Die Mittel, die uns zum Ziele führen, sind folgende: ein interessanter, schöner Unterricht, ein mit Festigkeit und Entschiedenheit gepaartes gütiges Walten, sowie gelegentliche Betonung des hohen Werts der Kenntnis der deutschen Sprache. Nur sollte man bei Anwendung des letztgenannten Mittels mit Vorsicht zu Werke gehen; keine Behauptungen aufstellen, die das Kind entweder sofort oder in späterer Zeit, als

nicht mit der Wirklichkeit im Einklang stehend, verwerfen würde. Es ist dies z. B. der Fall, wenn man dem Kinde sagt, dass die Kenntnis der deutschen Sprache in unserem Lande *absolut notwendig* sei, oder wenn man in irgend einer Weise versucht, das Englische in den Augen der Schüler zu erniedrigen. Durch ein derartiges Vorgehen streut man Misstrauen in die Herzen mancher Kinder und bewirkt infolge dessen nur zu leicht gerade das Gegenteil von dem, was man bewirken will. Etwas anderes ist es allerdings, wenn man bei vergleichendem Sprachunterricht klarstellt, dass unsere Muttersprache der andern in mehr als einer Beziehung überlegen ist, im übrigen aber dürfen, ja sollen unsere Schüler wissen, dass wir auch die englische Sprache hochschätzen und dass wir einzige und allein deshalb von ihnen erwarten, sich vor uns ausschliesslich der deutschen Sprache zu bedienen, weil wir wünschen, dass ihnen auch der Gebrauch dieser Sprache geläufig werden soll.

Das Antlitz unserer herrlichen Muttersprache braucht überhaupt nicht mit betrügerischer Schminke überzogen zu werden; es darf sich zeigen, wie es ist, in seiner natürlichen Farbe. Und die der Kenntnis derselben entspringenden Früchte und Vorteile sind glücklicherweise auch hier von solch hervorragender Art, dass sie ebensowenig einer künstlichen Verzierung bedürfen, wenn man sie den Schülern zur Besichtigung vorlegen will; denn es ist Tatsache, dass das Studium der deutschen Sprache nicht nur der geistigen Kraftentwicklung und der Verschönerung des Herzens, sondern auch dem Fortschritt im Englischen und der Erzielung geschäftlicher Erfolge Vorschub leistet, sowie auch, dass das Deutsch von allen hier vertretenen Völkern respektiert, von allen treugesinnten Deutschamerikanern *hochverehrt* und in höheren Lehranstalten aller zivilisierten Länder der Erde *gelebt* wird. Das also ist es, worauf wir hinzuweisen haben. Desgleichen sollten unsere grösseren Schüler wissen, in welch herrlicher Weise die früheren Präsidenten des Landes, Cleveland und Harrison, ihre hohe Achtung vor dem deutschen Wort bekundet, und dass unser jetziger Superintendent, sowie auch seine Vorgänger die Erlernung einer zweiten Sprache in Elementarschulen wiederholt dringend empfohlen haben.

Es bietet sich uns in der Tat häufig Gelegenheit, hier auf den einen, dort auf den andern obiger Punkte mit wenigen aber packenden Worten die besondere Aufmerksamkeit der Schüler zu lenken, u. a. auch dann, wenn wir in Erfahrung bringen, dass einer unserer früheren Schüler eine Anstellung erhielt, die er ohne Kenntnis des Deutschen nicht hätte erhalten können. (Aus einem Vortrag, gehalten vor dem Oberlehrerverein zu Cincinnati, von H. von Wahlde.)

Für schwachbefähigte Schulkinder legt in der Sächsischen Schulzeitung Schuldirektor Hildner in Treuen ein gutes Wort ein. Er nennt sie geradezu einen Segen für die Schule, weil sie die Lehrer nötigen, den Lehr- und Lernstoff so geschickt als möglich zu behandeln. Indem die Lehrer der Schwachen wegen nach den besten Methoden, den geeignetsten Lehrmitteln, der zweckdienlichsten Zeitausnutzung suchen müssen, haben auch die begabten Schüler derselben Schule mannigfachen Gewinn. Übrigens sind gerade die schwachbefähigten Kinder oft recht dankbare Schüler und werden häufig sehr brauchbare Menschen. Es liegt viel Wahres in den von Menschenliebe und Hingabe an den Lehrerberuf getragenen Ausführungen des Herrn Direktor Hildner. Weiteste Verbreitung ist ihnen zu wünschen. Zustimmung wird auch folgende Bemerkung in seinem Aufsatze finden: Man erkenne irgendwelche gute Leistungen bei Schwachen erst recht durch gute Zensuren an. Das hebt, das erfreut! Man gebe überhaupt nicht zu schlechte Zensuren und wolle bedenken,

welch tiefe Wunden wir dadurch oft den Kinder- und Elternherzen schlagen. Nur bei Faulheit und bösem Willen sollte die 4 und 5 gegeben werden, während bei Fleiss und gutem Willen die 3 die schlechteste Zensur sein möchte.

Die Amter der Pultabwischer, Papieraufleser, Tinteneingiesser, Kreideholer, Türaufschliesser, Thermometerableser, Blumenpfleger u. dgl. vertraue man braven, schwachbefähigten Schülern, die unter die Leitung einiger anderer gestellt werden, damit alle an präzise Pflichterfüllung, an Ehrlichkeit, Höflichkeit und Wohlstandigkeit, an Freundlichkeit und Gefälligkeit, an Fleiss, Pünktlichkeit, Ordnung und Sorgfalt gewöhnt werden. In allen solchen Dingen, die im Leben gar viel wert sind, kann und soll selbst der schwächste Schüler dem gescheitesten keinen Vorsprung lassen. Und wie gut warten viele ihres anvertrauten Amtes.

Das Freihandzeichnen. Nach langen und heftigen Redekämpfen hat die Hamburger Schulsynode am 20. Februar in einer sehr gut besuchten Versammlung die Anträge Götze und Genossen betreffend Freihandzeichnen angenommen. Die Abstimmung über das Linearzeichnen wird hinausgeschoben. Der Antrag Götze und Genossen hat folgenden Wortlaut: Die Schulsynode ersucht die Oberschulbehörde, dem Lehrplan für Zeichnen folgende Fassung zu geben: 1) Freihandzeichnen: Aufgabe: Der Zeichenunterricht soll die Schüler befähigen, die Natur und die Gegenstände ihrer Umgebung nach Form und Farbe zu beobachten und das Beobachtete einfach und klar darzustellen. — Unterstufe: 1.—3. Schuljahr. Klasse 7—5. Im 1. und 2. Schuljahr wird das Zeichnen mit dem Anschauungsunterricht verbunden. Einfache Gegenstände aus dem Gesichtskreise des Schülers werden nach der Beobachtung und aus dem Gedächtnis dargestellt. Der Unterricht ist Klassenunterricht. Vorlagen jedweder Art sind ausgeschlossen. — Mittelstufe: 4. und 5. Schuljahr. Klasse 4 und 3. Aufgaben: Das Zeichnen nach dem Gegenstande tritt in den Vordergrund. Das Zeichnen aus dem Gedächtnis wird fortgesetzt. Als Vorbilder dienen flache Gegenstände, drehrunde Körper, insbesondere Naturformen. Nach denselben Gegenständen werden Übungen im Treffen von Farben und in der freien Wiedergabe der Form mit dem Pinsel ohne Vorzeichnung vorgenommen. — Oberstufe: 6.—8. Schuljahr. Klasse 2, 1, Selekt. Aufgabe: Das Zeichnen nach dem Gegenstande wird auf die Wiedergabe der perspektivischen und Beleuchtungerscheinungen ausgedehnt. Die Übungen im Treffen von Farben und im Zeichnen aus dem Gedächtnis werden fortgesetzt. Übungen im Skizzieren mit dem Stift oder mit dem Pinsel werden gelegentlich vorgenommen. Vorbilder: Geräte, Gefäße, Teile des Schulgebäudes, Naturgegenstände (Früchte, Blüten, Muscheln, ausgestopfte Vögel).

Ein Lehrplan für einen Hochschulkursus im Deutschen. Der diesjährige Bericht des Prinzipals der High School zu San José, Californien, enthält folgendes über den Unterricht in den modernen Sprachen:

In the study of modern languages, the aims and methods pursued are as follows: The grammar is made the basis of instruction; it is supplemented by appropriate reading matter; with this is combined practice in oral expression, so as to give the student a speaking knowledge of the language as far as circumstances will permit; the student is made acquainted with the foreign country and the manners and customs of its people; specimens of representative works of literature are read, proceeding from simple to more advanced texts; these are translated into idiomatic English, with a view of leading the student to observe shades and differences in the meaning of words, and to increase his own vocabulary; the im-

portance of accurate construction in English as well as in the foreign language is insisted upon; the relationship of English to other languages, especially to German and French, is brought to the student's attention, and the historical development of words and their changes in form and meaning are occasionally indicated.

The following textbooks are used in the German department: First year—*Spanhoofd's Lehrbuch der deutschen Sprache* — Heath. *Huss's German Reader* — Heath. *Benedix's Der Prozess* — Am. Book Co. *Storm's Immensee* — Heath. Second year — *Bernhardt's German Composition* — Ginn. *Moser's Der Bibliothekar* — Am. Book Co. *Wildenbruch's Das edle Blut* — Heath. *Schiller's Der Neffe als Onkel* — Heath. *Ebner-Eschenbach's Die Freiherren von Gemperlein* — Heath. Third year — *Jagemann's German Composition* — Holt. *Scheffel's Trompeter von Säkkingen* — Am. Book Co. *Helbig's Komödie auf der Hochschule* — Heath. *Schiller's Die Jungfrau von Orleans* — Appleton.

Berichte und Notizen.

I. Entwicklung und Stand des deutschen Unterrichts in den Schulen von Erie, Pa.

Vortrag, gehalten vor dem 32. Lehrertage zu Detroit, Mich.

Von G. G. von der Gröben, High School, Erie, Pa.

Meine Damen und Herren!

Ich bitte, es mir nicht als Überhebung und Eitelkeit auszulegen, wenn ich für meinen Vortrag einen Gegenstand gewählt habe, in dessen Verlauf ich notgedrungen von mir selbst und von meinen Arbeiten und Bestrebungen sprechen muss. Erstens geschah es auf den ausdrücklichen Wunsch unseres verehrten Herrn Präsidenten, und dann war es meine Absicht, Sie nicht nur mit der Entwicklung und dem gegenwärtigen Stand des deutschen Unterrichts in Erie bekannt zu machen, sondern auch Ihre Kritik herauszufordern und Ihre Ansichten über die Richtigkeit und etwaige Mängel unserer Methoden zu hören. Während die Verhältnisse in den grösseren Städten wie Milwaukee, Cincinnati, Detroit u. s. w. allgemein bekannt sind, weiss man wenig oder gar nichts von uns, und wir können uns doch recht gut mit unserem deutschen Departement sehen lassen.

Ich kann wohl annehmen, dass es von Interesse für Sie sein wird, nicht nur etwas vom deutschen Unterricht zu hören, sondern von der Entwicklung des Schuwesens in Erie überhaupt, die natürlich mit dem Deutschen aufs engste verknüpft ist. Im Jahre 1806 wurde in dem nur etwa 10 Jahren alten Städtchen das erste Schulhaus gebaut. Es war ein rohes Blockhaus, 22 Fuss lang und 18 Fuss breit. Die Kosten beliefen sich auf 30 Dollar, und wurde dieser Betrag von den Bürgern gesammelt. Die Kosten des Unterrichts wurden ebenfalls von den Leuten bestritten, die ihre Kinder zur Schule schickten. Im Jahre 1834 wurde das gegenwärtige Schulsystem eingeführt. Freie Schule für alle Kinder und Aufbringung des nötigen Geldes durch Auferlegung von Steuern. Anfangs regte sich heftiger Widerstand gegen diese Massregel, aber er wurde durch die Bemühungen einzelner einflussreicher Bürger besiegt. Im Jahre 1860 besass die Stadt 3 Schulen, und 1866 wurden in diesen Schulen höhere Klassen eingerichtet, die unter dem Namen High-School-Department den Grundstein der heutigen Hochschule bildeten. Schon im folgenden Jahre wurde die Hochschule als solche etabliert. Ein für damalige Zeiten stattliches

Gebäude stand an Stelle des kleinen Blockhauses. Aber auch diese Schule ist verschwunden und hat einem prächtigen Neubau Platz machen müssen, der öffentlichen Schule No. 2. Die Stadt wuchs und besitzt heute bei einer Bevölkerung von etwa 56,000 Seelen eine Hochschule und 17 öffentliche Schulen mit über 6000 Schülern und 200 Lehrern, darunter nur 6 Männer. Ausserdem bestehen auch einige katholische Parochialschulen, darunter mehrere deutsche.

In einer Stadt wie Erie mit einer starken deutschen Bevölkerung, fast die Hälfte der Einwohner ist deutsch, hat sich naturgemäß schon früh der Wunsch geregelt, deutschen Unterricht in den öffentlichen Schulen einzuführen. Die verschiedenen deutschen Kirchen hatten wohl ihre kleinen Gemeindeschulen, aber das wurde doch nicht als genügend anerkannt.

Die ersten Anfänge eines geregelten deutschen Unterrichts datieren bis zum Jahre '64 zurück, als eine Anzahl der prominenten Deutschen der Stadt zusammentrat und einen Schulverein gründete. Dieser Verein wurde am 9. Februar '65 inkorporiert unter dem Namen „The German Free-School Association of the City of Erie. Paragraph 2 der Inkorporationsurkunde lautet „The object of the association is to provide for means to buy a suitable lot for the erection of a school-house thereon, which, when finished, shall be tendered to the school-directors of the city for the instruction of German classes free of any charge if necessary.“ Der Plan kam zur Ausführung, und eine Reihe von Jahren wurde hier deutscher Unterricht erteilt. Der Verein hatte mit mancherlei Schwierigkeiten zu kämpfen, und nicht die geringste war die Beschaffung von geeigneten Lehrkräften. Man musste eben nehmen, was kam, und machte dabei manche trübe Erfahrungen, die anderen Städten auch wohl nicht erspart geblieben sind. Leute, die sonst nichts anderes zu tun fanden, wurden deutsche Lehrer, und selbst wenn sie die nötigen Kenntnisse besasssen, entwickelten sich in ihrem sonstigen Lebenswandel Schwächen, die sie nicht zu Erziehern der Jugend geeignet machten.

Nach einer Reihe von Jahren setzte es der Verein durch, dass Deutsch als Unterrichtsgegenstand in alle öffentlichen Schulen aufgenommen wurde. Die Verhältnisse wurden nun geregelter und die Lehrkräfte wurden aus dem vorhandenen Material von Lehrerinnen beschafft. Es wurde nun regelmässig Unterricht erteilt, aber es war kein System in dem Unterricht, die Lehrerinnen waren auch nicht immer geeignet und von einer eigentlichen Methode war auch kaum die Rede. Es erhoben sich mehr und mehr Stimmen gegen die Fortsetzung des deutschen Unterrichts in den Schulen unterhalb der Hochschule. Die Verhältnisse spitzten sich mehr und mehr zu, und eine Krisis war unvermeidlich. So beschlossen dann die deutschfreundlichen Mitglieder des School-Boards, die Angelegenheit zu einer Entscheidung zu bringen und die Aufhebung oder Beibehaltung des deutschen Unterrichts dem Volkswillen zu überlassen. Eine Anzahl öffentlicher Versammlungen fanden statt, und viel wurde dafür und dawider geredet. Zwei Komitees von Schulsmitgliedern wurden ernannt, um die Frage eingehend zu studieren und dann dem Plenum ihre Berichte vorzulegen. Es war das im Februar 1900.

In der Versammlung der Schuldirektoren wurde der folgende Bericht zu Gunsten des deutschen Unterrichts eingereicht:

Gentlemen!

After due and careful consideration, the majority of your committee believes it to be to the best interest of our schools to continue the teaching of German. The teaching of a foreign language is sanctioned by the leading authorities on public-school instruction as an important and valuable aid in the elementary training of children, also meets the social conditions and wants of our community. German in Erie is a necessity, it is not a theory. Your committee therefore recommends that the teaching of German be continued; that on the opening of schools in September each

pupil shall be required as a condition of admission to file with the principal a written request from the parent or guardian, whether he desires such pupil to study German or not: that pupils commencing the study of German shall be required to continue it to the close of the school year unless excused by the superintendent; that it shall be rated in the promotion of pupils the same as other studies; that it shall be under the special supervision at a suitable compensation of Mr. v. d. Gr. of the High-School who shall prepare a course of study in German for all grades including the High School; and that the German teachers and all candidates for the teaching of German, be organized by him into a training class to receive instruction in methods not less than twice each month during the year.

Die Gegner wandten ein, dass die Kosten des Unterrichts in keinem Verhältnis zu den erlangten Resultaten ständen, dass der deutsche Unterricht nur ein den Deutschen der Stadt gezioltes Kompliment sei, dass derselbe zwecklos und unverständlich sei für Kinder, die ihrer eigenen Sprache nicht mächtig seien, und dass mit demselben Rechte die anderen Nationalitäten wie Polen, Russen, Italiener die Einführung ihrer Sprachen in den öffentlichen Unterricht beanspruchen könnten. Die endliche Abstimmung ergab eine Majorität von 16 gegen 4 zu Gunsten der Beibehaltung, und als im Herbst die Karten mit der Unterschrift der Eltern zurückkamen, erklärten sich 80 Prozent der Eltern zu Gunsten des deutschen Unterrichts. Das war wohl der schlagendste Beweis, dass die Nützlichkeit auch von vielen nicht-deutschen Eltern anerkannt wurde.

Wie schon oben erwähnt, besitzt die Stadt Erie bei einer Bevölkerung von etwa 56,000 Seelen 1 Hochschule und 17 Volksschulen. Nach einem von den deutschen Lehrerinnen am 15ten April aufgenommenen Zensus war die Hochschule von 500, die 17 öffentlichen Schulen von 5927 Schülern besucht. Von diesen letzteren beteiligten sich am deutschen Unterricht 4775 oder 83.9 Prozent; Kinder deutscher Eltern waren 2201 oder 47.6 Prozent. Die Teilnahme am deutschen Unterricht richtet sich hauptsächlich nach der Bevölkerung des Distriktes, in dem die Schule gelegen ist, jedoch hat auch die Persönlichkeit der Lehrerin grossen Einfluss. Der Prozentsatz der Teilnahme am deutschen Unterricht schwankt zwischen 95.4 Prozent in einer Schule, in der 37.3 Prozent deutsche Kinder sind, und 71 Prozent mit 63 Prozent deutschen Kindern. Man sieht aus diesen Zahlen, dass er ganz und gar nicht ein Privileg der Deutschen ist. Noch auffallender stellen sich die Zahlen in einer kleinen hauptsächlich von Slaven und Irländern besuchten Schule. Von 199 Kindern nahmen 179 am deutschen Unterricht teil, und 15 davon sind von deutschen Eltern. Deutlicher können wohl Zahlen kaum reden. Die Gesamtkosten belaufen sich auf \$6920 oder \$1.40 pro Kopf der deutschlernenden Kinder. Die Hochschule ist in diese Zahlen nicht eingeschlossen. Hier stellt sich der Prozentsatz der deutschstudierenden Schüler natürlich nicht so hoch. Etwa 180 von den 500 Schülern der Hochschule beteiligten sich am deutschen Unterricht. Latein übt stets eine grosse Anziehungskraft aus, und auch die Klassen in Griechisch und Französisch sind meist gut besucht. An Lehrerinnen für den deutschen Unterricht besitzen wir eine für jede Schule unterhalb der Hochschule, in letzterer zwei. Die Lehrerinnen sind sämtlich von deutscher Herkunft und beherrschen die Sprache, die sie lehren, vollständig.

Bei der Aufstellung eines Lehrplanes für den deutschen Unterricht vom ersten Schultage bis zum 4ten Jahre in der Hochschule musste natürlich in erster Linie den Wünschen des Publikums Rechnung getragen werden. Warum lernen unsere Schüler Deutsch? Die Deutschen, um sich ihre Muttersprache zu erhalten und mit ihr mancherlei gute Sitten und Gebräuche. Der Zweck ist hier ein mehr idealer, aber er soll auch ein praktischer sein, und die Kinder sollen lernen, die Sprache im täglichen Leben, besonders im Geschäftsleben zu gebrauchen, und es ist eine unbe-

strittene Tatsache, dass ein junger Mann oder ein junges Mädchen mit der Kenntnis von zwei modernen Sprachen, und hier ist doch in erster Linie an Deutsch zu denken, weiter kommen und bessere Aussichten haben als diejenigen, die nur ihre Muttersprache verstehen. Dazu gehört aber, dass sie die Sprache sprechen lernen und nicht nur lesen und verstehen, und darauf ist unser ganzer Lehrplan basiert. Der Kursus in den Volksschulen ist siebenjährig. Der Unterricht im Deutschen beginnt mit dem ersten Schultage. In den ersten beiden Jahren ist der Unterricht nur mündlich, d. h. Textbücher werden nicht benutzt aus dem sehr triftigem Grunde, weil wir keine haben und ich eine so bedeutende Auslage augenblicklich nicht von dem School-Board verlangen kann. Wie es Ihnen wohl bekannt ist, haben wir in Pennsylvanien freie Bücher. Ich würde sehr gerne wenigstens im zweiten Jahre ein passendes Lesebuch einführen, aber wir haben uns noch zu gedulden. Ablesen von Wörtern und Sätzen von der Wandtafel wird fleissig geübt und wir besitzen auch gedruckte Buchstaben, die in Wörter und kleine Sätze zusammengestellt werden. Schreibunterricht beginnt im zweiten Jahre. Als Material für den Anschauungsunterricht benutzen wir die „Strassburger Bilder, Höltzels Wandbilder und Wilkes Bildertafeln.“ Diese Bilder stellen die 4 Jahreszeiten, Stadt, Bauernhof, Wald, Gebirge und Hafen u. s. w. dar. Wir haben mit diesen Bildern ausserordentliche Erfolge erzielt, und ich kann sie allen Kolleginnen und Kollegen aufs wärmste empfehlen. Sie üben auf die Kinder grosse Anziehungskraft aus, und wir haben mit denselben erreicht, dass die Schüler selbständig sprechen lernen, in dem sie auf das, was sie sehen, hinweisen und die Handlung und Situation beschreiben. Die Bilder sind für wenig Geld von der Leipziger Lehrmittelanstalt zu beziehen. Als Material für die Konversation dient natürlich alles, was den Kindern nahe liegt und verständlich ist, besonders die Klasse und das Heim, die Körperteile, Kleidung, einige Blumen und Früchte. Die Arbeiten der Mutter, wie Waschen, Kochen, Einkaufen werden besprochen und kleine Sätze gebildet mit den Zeitwörtern gehen, kommen, legen, stellen, tragen, werfen. Der Gebrauch einiger Präpositionen, wie an, auf, in, neben, unter, wird geübt und eine Anzahl von kleinen Liedern und Reimen werden gelernt und gesungen. Der Anschauungsunterricht im zweiten Jahre ist ähnlich wie im ersten, nur dem Begriffsvermögen der Kinder angepasst, vorgeschrittener. Die Namen der Tage, Monate, Jahreszeiten werden gelernt, ebenso die Namen und der Gebrauch von einigen Werkzeugen und Gegenständen des täglichen Gebrauchs. Zeitwörter wie „haben, sitzen, stehen, liegen, hängen und die Frage wo?“ werden geübt, ebenso die Eigenschaftswörter, die Farben und Dimensionen ausdrücken. In dieser Klasse beginnt der Schreibunterricht und das Ablesen von Wörtern und Sätzen von der Wandtafel.

Im dritten Jahre beginnen wir mit Weick und Grebners erstem Lesebuch. Die Lektionen werden nicht nach der Reihenfolge durchgenommen, sondern hier ist die grössere oder geringere Schwierigkeit, die sie bieten, massgebend gewesen. So beginnen wir nicht mit der ersten Lektion, sondern mit der 7ten, dann folgt 29, 50, 1 u. s. w. Die Lektionen werden gelesen, erklärt, wohl auch ins Englische übersetzt und dann überzeugt sich die Lehrerin durch viele Fragen, ob die Schüler das Gelesene verstanden. Konversation und gutes Lesen, gute Aussprache und Geläufigkeit sind die massgebenden Punkte. Auch in dieser Klasse werden, wie überhaupt in allen die Bilder benutzt und Sprechunterricht fleissig geübt, ebenso Schreiben und Diktat. Sprüchwörter, kleine Lieder und Gedichte werden gelernt. Mündliche Steigerung von Beiworten bildet hauptsächlich die Grammatik dieser Klasse. Im 4ten Jahre beginnen wir mit der Konjugation von Zeitwörtern im Präsens. Solche werden gewählt, die im Text der Lesestücke vorkommen und in den früheren Klassen für Konversationszwecke benutzt werden. Als Lesebuch dient ebenfalls Weick und Grebners erstes Buch. Im fünften Jahre wird das erste Lesebuch beendigt. Die

Hauptformen der in früheren Lektionen gelernten Zeitwörter werden geübt und die Konjugation des Imperfekt, ferner die erste Deklination mit dem bestimmten Artikel und der Gebrauch des ersten, zweiten und 4ten Falles in Sätzen. Im 6ten Jahre beginnen wir das zweite Lesebuch. Hauptwörter der dritten und vierten Deklination werden dekliniert, ferner Wörter wie dieser, jener, jeder, welcher, wer und was. Konjugiert werden das Präsens, das Perfekt und das Futurum. Die Präpositionen, welche den Dativ regieren werden gelernt und in Sätzen geübt. Im siebenten Jahre wird das zweite Lesebuch beendigt. Dekliniert werden der unbestimmte Artikel, die besitzanzeigenden Fürwörter und die zweite Deklination; ferner die persönlichen Fürwörter; konjugiert bekannte Verben in den schon früher gelernten Formen und im Plusquamperfektum. Die Präpositionen, die den Akkusativ regieren, werden gelernt. In allen diesen Klassen nehmen Sprachübungen die Hauptzeit ein, aber auch Schreiben und Diktat werden hier nicht vernachlässigt. Zum Anschauungsunterricht gebrauchen wir in den höheren Klassen auch „Monsteite Pictorial Chart of Geography.“

Wenn wir uns nun die Frage stellen: sind die erreichten Resultate zufriedenstellend und dem Aufwande an Arbeit, Zeit und Geld entsprechen, so glaube ich die Frage ehrlich mit „ja“ beantworten zu können. Was unter den bestehenden Verhältnissen möglich ist, wird in reichem Masse geleistet. Wir haben mit mancherlei Schwierigkeiten zu kämpfen, wie es wohl auch anderswo sein wird. Unsere Klassen, namentlich in den ersten Jahren sind gross und die Zeit ist sehr kurz, von 20 bis 30 Minuten täglich; ferner hat die Lehrerin in nur wenigen Schulen ein eigenes Zimmer und Störungen sind unvermeidlich. In den höheren Klassen ist die Schüleranzahl geringer und veranlassen die am Ende des Termins stattfindenden Prüfungen manche Schüler Deutsch aufzugeben. Infolgedessen können diese Klassen auch Besseres leisten und kommen die wenigen, die übrig bleiben, gut vorbereitet in die Hochschule. Manche Verbesserungen haben wir schon durchgesetzt, und mit der Zeit wird es ja auch noch besser werden. Wir haben im School-Board stets eine Anzahl dem Deutschen wohlgesinnte Mitglieder. Wenn nur die leidige Geldfrage nicht bei allen eine so grosse Rolle spielt.

Ich komme nunmehr zu der Hochschule und möchte hier etwas genauer auf die Art und Weise des Unterrichts eingehen. Der Kursus ist hier vierjährig. Wir teilen die Anfängerklassen in Schüler mit und ohne Vorkenntnisse. Ich übernehme eine Klasse, die aus Schülern besteht, die absolute Anfänger sind oder kaum nennenswerten Unterricht gehabt haben, meine Kollegin den Rest. Meine Klasse besteht durchschnittlich aus 25 bis 30 Schülern, während die andere weit grösser ist und in verschiedenen Unterabteilungen geteilt wird. Als Textbuch benutze ich Prof. Bernhardts deutsches Sprach- und Lesebuch, und ich gebrauche die deutsche Sprache vom ersten Unterrichtstage an und habe ich in achtjähriger Praxis nur gute Resultate mit diesem Buche erreicht. Das Buch ist deutsch vom Anfang bis zum Ende. Die Lektionen sind so leicht verständlich, dass auch ein mittelmässiger Schüler keine besonderen Schwierigkeiten finden wird, aber er muss seine ganze Aufmerksamkeit konzentrieren, um folgen zu können. Es würde hier zu weit führen, wollte ich den ganzen Gang des Unterrichts beschreiben, aber einige Bemerkungen möchte ich mir doch erlauben. Das Buch ist in erster Reihe eine Konversationsmethode, enthält aber auch alle für ein erstes Schuljahr notwendige Grammatik in leicht fasslicher Darstellung. Die Lesestücke sind vorzüglich gewählt, ebenso die Gedichte. Jede Lektion enthält auch einen englischen Text für Komposition. Um diese Methode gebrauchen zu können, ist conditio sine qua non vollständige Kenntnis und Beherrschung der Sprache, auch ein wenig Zeichentalent ist von grossem Nutzen. Sie erfordert übrigens auch bedeutendes Material, und das ist vielleicht für manche Lehrer schwierig zu beschaffen und mit Kosten verbunden. Dank der Güte meines

Freundes Bernhardt bin ich aufs reichste mit dem versehen. Ich kann die Methode jedem Lehrer dringend empfehlen, der ohne zu erröten, mit dem Bewusstsein vor seine Klasse treten kann „Ich kann Deutsch.“ Das Buch füllt ein Jahr reichlich aus und benutze ich nur dieses eine.

Ausser Sprachunterricht spielen Übersetzungen ins Deutsche und Diktat eine grosse Rolle. Etwa 8 Gedichte werden während des Schuljahres gelernt wie die Engel, Lorelei, Erlkönig, Was ich liebe, Kapelle, Wanderers Nachtlied u. andere. Meine Kollegin benutzt in ihren Klassen Joynes Meissners Grammatik und Jones Reader. Auch sie benutzt Deutsch als Sprache in der Klasse, das hat aber natürlich nicht für die Schüler die Schwierigkeiten wie in einer Anfängerklasse. Im zweiten Jahre benutzen wir A Course in German Conversation, Composition and Grammar Review von Prof. Bernhardt, ebenfalls ein vortreffliches Buch besonders für das zweite Jahr geeignet. Jede der 32 Lektionen enthält einen Text, Composition, Conversation und Grammatik. Als Lektüre benutzen wir die bekannten Bücher, wie Immensee, Höher als die Kirche, Träumereien und ähnliche. Die besten sind die, die am meisten Handlung und deshalb Material für Konversation enthalten.

Im dritten Jahre habe ich bis jetzt „Unter dem Christbaum“ von Helene Stöckel gelesen, doch werde ich im kommenden Schuljahre Sterns „Sagen vom Rhein“ benutzen. Das letztere Buch bietet ein unerschöpfliches Material für Konversation, und die Schüler lernen auch mancherlei, das nicht gerade zum deutschen Unterricht gehört, wie Geschichte, Geographie, u. s. w. Ich verlange von meinen Klassen eine gute Vorbereitung der gebenenen Aufgabe. Alle unbekannten Wörter müssen mit der englischen Bedeutung in ein besonderes Heft geschrieben werden. Dadurch werden die Schüler mit dem Inhalt des Lesestückes vertraut und die Arbeit in der Klasse sehr erleichtert. Ich lasse nicht regelmässig ins Englische übersetzen, besonders nicht, bevor ich das Gelesene gründlich durchgenommen und besprochen habe, und ich überzeuge mich durch viele Fragen, ob die Schüler das Gelesene verstanden. Ich habe stets gefunden, dass ich die angespannte Aufmerksamkeit der Klasse habe, so lange ich nur Deutsch spreche. Die Schüler müssen aufpassen, um folgen zu können, und sind auch viel mehr interessiert, da sie sprechen lernen wollen. Ich gehe nur langsam vorwärts. Ich bin der Ansicht, dass es wertvoller für die Schüler ist, 20 Seiten gründlich zu lernen als 40 nur halb. Im zweiten Term lesen wir Tell. Tell ist seiner lebhaften Handlung wegen von allen klassischen Dramen wohl das geeignete für Klassengebrauch und auch das leichteste. Die mancherlei Personen und Szenen geben reichen Unterhaltungsstoff. Zum Übersetzen ins Deutsche benutze ich Harris Composition. Die Schüler müssen ein bestimmtes Pensum zu Hause übersetzen und in ihr Aufgabehofer schreiben. Dann schicke ich 8 bis 10 von ihnen an die Tafel und lasse jeden einen oder mehrere Sätze anschreiben. Der Rest der Klasse muss nun die gemachten Fehler herausfinden. Es bildet sich hier bald ein gewisser Wetteifer heraus, Fehler zu finden, und ihnen entgeht auch nicht der kleinste orthographische Fehler, den ich selbst vielleicht übersehen habe. Das an die Tafel Geschriebene wird korrigiert und besprochen und an die gemachten Fehler Grammatik angeknüpft. Die eigenen Arbeiten werden verbessert und am Ende der Stunde sehe ich eine Anzahl Hefte nach, um mich davon zu überzeugen, ob das auch geschehen. Ich lasse 8 bis zehn Gedichte lernen und zwar solche wie Belsazar, Abseits vom Strom, König in Thule, Mädchen aus der Fremde und andere. Ich gebe die Gedichte als Diktat und lasse sie dann ebenfalls strophenweise an die Tafel schreiben und verbessern und knüpfe Übungen in Orthographie daran an. Im vierten Jahre lesen wir Hermann und Dorothea und die Jungfrau in ähnlicher Weise wie in den andern Klassen. Zum Übersetzen ins Deutsche benutze ich v. Jagemanns „Materials for Composition“ und zum Grammatikunterricht v. Jagemanns „Syntax“. Einmal

wöchentlich habe ich eine Literaturstunde und gebrauche ich als Textbuch Bernhardts Hauptfakta der deutschen Literatur.

Selbstverständlich ist es nicht möglich, in so wenigen Stunden von den Schülern ein gründliches Studium der gesamten Literatur zu erwarten. Es ist das auch durchaus nicht meine Absicht. Was ich bezecke und auch erreiche, ist die deutschlernenden Schüler mit dem Wichtigsten, besonders auch mit der Entwicklung der Sprache bekannt zu machen, ferner mit den verschiedenen Perioden und den wichtigsten Werken von Ulfilas Bibelübersetzung bis zur neuesten Zeit. Ich diktiere für jede Periode eine bestimmte Anzahl Fragen, welche die Schüler schriftlich zu beantworten und nach Durchnahme und Verbesserung auswendig zu lernen haben. Dabei wird natürlich auf einzelne Schriftsteller und deren Werke genauer eingegangen, besonders auf Schiller und Goethe. Am Schluss des Schuljahres knüpfte ich einige Worte über die Schriftsteller an, deren Werke wir in unserer öffentlichen Bibliothek finden, und die viel von dem hiesigen Deutschen und auch von Schülern gelesen werden. Vorbereitung für diese Stunde verlange ich nicht. Ich gebe in diesen Literaturstunden auch die Gedichte. Als Parallelklasse zum 4ten Jahre haben wir noch eine sogenannte German-German Klasse für Schüler, die zu Hause deutsch sprechen. Diese Klasse ist außerordentlich interessant, da ich mit den Schülern wie mit geborenen Deutschen reden kann. Die meisten sprechen recht gut Deutsch, wenn auch oft stark im süddeutschen Dialekt oder in Pennsylvania Dutch. Unter diesen Schülern findet man viele, die aus den deutschkatholischen Parochialschulen kommen. In diesen wird ein halber Tag englisch und ein halber Tag deutsch gelehrt. Ich lese in dieser Klasse Maria Stuart und die Journalisten mit veteilten Rollen. In Literatur Schillers und Goethes Leben und Werke und Gedichte verschiedener anderer Dichter, die in Prosa schriftlich oder mündlich wiedergegeben werden. Zu Übersetzungen ins Deutsche benutze ich v. Jagemanns oder Polls Bücher für Komposition, als Grammatik und Prosalesebuch Bernhardts Sprach- und Lesebuch II. Teil. Ich nehme hier besonders das Zeitwort und den Gebrauch der Konjunktionen durch. Das Buch eignet sich vorzüglich für Schüler im 4ten Jahre einer Hochschule und auch für Kolleggebrauch.

In vorliegenden Blättern habe ich versucht, Ihnen zu schildern, was wir in unserem deutschen Departement tun. Vielleicht eignet sich der Kursus nicht für andere Orte so gut wie für Erie; aber für unsere Verhältnisse mit einem so starken deutschen Element ist er durchaus geeignet, nicht nur für Schüler, deren geistige Erziehung mit der Hochschule aufhört, sondern auch für die, die ein Kolleg oder eine Universität besuchen. Wir haben die praktischen Beweise dafür. Die Verhältnisse in unseren Schulen sind die besten, es herrscht eine vollständige Harmonie. Das Deutsche ist in den Schulen von den Vorsteherinnen und anderen Lehrerinnen gern gesehen und begünstigt. So hoffe ich, dass die Zukunft auch hier die besten Früchte bringen wird. Ich bin der Überzeugung, dass das Deutsche in den Schulen unserer Stadt für absehbare Zeit gesichert ist. Die Lehrerinnen des Deutschen gehören sämtlich als Zweigverein dem Lehrerbunde an. Unsere Versammlungen finden alle 14 Tage statt und werden Angelegenheiten des Unterrichts besprochen. So leben wir hier im besten Einverständnis in fleissiger Arbeit für unsere Sache, das Deutsche, fern vom Geräusch der Welt. Vieles haben wir schon erreicht, aber wir gedenken nicht dabei stehen zu bleiben. Worauf wir hinarbeiten, ist vollständige Gleichstellung des deutschen Unterrichts mit den anderen Fächern. Ob wir es erreichen werden, liegt im Schosse der Zukunft.

II. Korrespondenzen.

Baltimore.

Ein deutschamerikanisches Dichtertournier fand im wonnigen Maimonat hier statt, gewissermassen ein Vorläufer zu dem für die mittlere Juniwoche geplanten Sängertournier, dem 20. Nationalen Sängerfest des Nordöstlichen Sängerbundes von Amerika, dessen in der jüngsten Korrespondenz bereits Erwähnung geworden. Das benachbarte Washington hatte zu dem interessanten Verstournier drei wackere Ritter entsandt: Frank Claudy, den trefflichen Übersetzer des Goetheschen „Faust“, den Journalisten Dr. Straib und Hugo Schulze. Von Baltimore traten vier mutige Kämpfen in die Schranken: Dr. E. Henrici, Prof. Otto Fuchs, Dr. M. Schapiro und Louis Illmer. Ein eigenes Zusammentreffen, dass am selben Tag auch in Köln die Preise für die diesjährigen Blumenspiele zur Verteilung kamen, bei denen unser Dr. Henrici als einer der Sieger hervorgegangen war. Sein Dichterpreis, eine goldene Nadel mit dem Kölner Wappen, ist bereits hier eingetroffen.

Diese Kölner Blumenspiele sind eine Neubelebung der alten provengalischen „Jeux floraux“, deren Entstehung in das vierzehnte Jahrhundert zurückreicht, die neuerdings in südfranzösischen Städten und in Spanien wieder aufgeblüht sind. Hofrat Dr. Johannes Fastenrath hat die Blumenspiele vor fünf Jahren auch in Deutschland eingefürgt, und mit grossem Erfolge. Blumenspiele werden diese dichterischen Wettkämpfe genannt, weil die Preise für die besten Dichtungen in Blumen bestehen; eine goldene Kornblume für das beste patriotische Gedicht, ein goldenes Veilchen für das beste religiöse Gedicht, lebende Blumen mit Schleife für das beste Liebesgedicht und das Recht, die Blumenkönigin zu ernennen, eine goldene Rose oder eine Rebennblüte für die beste Novellette oder Humoreske. Neben diesen von Dr. Fastenrath gestifteten Preisen sind in den vier letzten Jahren zahlreiche ausserordentliche Preise von anderen Seiten gestiftet worden, sogar aus Spanien. Von Jahr zu Jahr wächst das Interesse an diesen Spielen.

So ernst wie in Köln war der Dichterwettstreit in der „Vorwärtshalle“ nicht gemeint; und doch mag er der Anfang werden, dass unsere deutschamerikanische Dichtung, die bisher zum grossen Teil in den Zeitungen Unterschlupf suchen musste und über eng begrenzten

Leserkreis nicht hinaus kam, sich weitere Gebiete erobert, dass unsere deutschamerikanischen Dichter, und ihre Zahl ist recht gross, mehr bekannt und gewürdigt werden.

Die bei diesem Tournier in Wettbewerb getretenen Dichtungen fanden reichen Anklang, und der unermüdlich strebsame Turnverein „Vorwärts“ hat mit dieser Veranstaltung nicht allein einem grossen Publikum von geladenen Gästen einen schönen und genussreichen Abend bereitet, sondern auch, unbeabsichtigt vielleicht, den Anfang gemacht, deutschamerikanische Dichter einander näher zu bringen. Unser ehemaliger Kollege Richard Ortmann, der würdige Nachfolger Leyhs in der Schriftleitung des „Deutschen Correspondenten“, schreibt hierüber folgende beherzigungswerte Worte: „Warum jetzt nicht weiter bauen? Warum den kleinen Kreis vom letzten Sonntag nicht erweitern? Zu welch grossen musikalischen Festen haben sich die Sängerfeste dieses Landes aus den kleinsten Anfängen entwickelt! Im Mai des Jahres 1844 machte der Baltimorer „Liederkranz“ eine Fahrt nach Philadelphia, um dem dortigen Männerchor einen Besuch abzustatten — das erste Sängerfest in den Ver. Staaten; und wie sind dieselben riesig angewachsen! So reich an Zahl wie deutschamerikanische Sängerkehlen sind die ja nicht, in deren Adern echtes Poetenblut rollt; aber was tut das? Die Menge tut's in der Dichtkunst nicht, sondern die Qualität. Wir möchten hier eine Anregung geben, solchen Dichterwettbewerben, wie sie in Südfrankreich, in Spanien, in Köln stattfinden, auch zum Bürgerrecht zu verhelfen. Unsere deutschamerikanischen Dichter würden damit mehr Fühlung unter einander gewinnen, was aber viel höher zu werten ist, unsere Dichter würden aus dem bescheidenen, veilchenartigen Dasein heraustreten; ein frischer, fröhlicher Zug würde einsetzen.“ S.

Cincinnati.

Ganz unerwartet nicht, aber doch sehr plötzlich und jedenfalls zu frühe, überraschte uns am 14. Mai die Kunde von dem Ableben des Kollegen Dr. Wilhelm Jäger, des deutschen Oberlehrers der 6. und 8. Distriktschulen. Der erst im 43. Lebensjahr stehende, seit etwa zwei Jahren an den hiesigen öffentlichen Schulen tätig gewesene, hochgebildete und allgemein beliebte Kollege, ein

Braunschweiger von Geburt, war früher in verschiedenen Städten unseres Landes als Vorsteher von Berlitz-Schulen sehr günstig bekannt; hatte zu verschiedenen Malen die alte Heimat besucht und dort immer wieder an seiner fachlichen Ausbildung weiter gearbeitet, in der er sich in jeder Hinsicht auszeichnete. Es war ihm in hohem Grade die Gabe verliehen, sein Wissen in logisch-gediegene Gedanken zu kleiden und diese in tadelloser Form zum Ausdruck zu bringen. Zeuge davon ist der vor nicht langer Zeit in den „P. M.“ erschienene Aufsatz aus seiner Feder. Er litt augenscheinlich an einem Herzfehler und war dabei nicht frei von Leber- und Nierenbeschwerden. Das hinderte ihn in den letzten Monaten öfters an der Ausübung seiner Dienstpflichten; und als er vor etwa zwei Monaten sich in der frohen Hoffnung wigte, wenigstens annähernd genesen zu sein, da war es nur das letzte Auflakern eines dem baldigen Tode unwiderstehlich Verfallenen. Ein Lungeneiden kam dazu und machte dem Leben des Mannes, der ein besseres Los verdient hätte, ein schnelles Ende.—Seine Stelle ist noch unbesetzt; der Aspiranten sollen viele sein.—

Wie vieler Hoffnungen der bevorstehende Abgang des Superintendente Dr. Boone erfüllt, wie vielen er solche zerstört haben mag, davon merkt man nichts. Alles ist ruhig, um so mehr als der Schulschluss vor der Türe steht und kein Zweifel darüber zu herrschen scheint, dass ein Systemwechsel im allgemeinen zu den beschlossenen Dingen gehört. Personenwechsel werden allem Anscheine nach keine, oder nur sehr wenige eintreten. Ob nun alle diejenigen im Rechte sind, die mit Stauffacher sagen: „von einer grossen Furcht sind wir befreit“, das wird sich ja wohl zeigen, wenn wir im Herbst wieder gesund zusammenkommen.

Die am 28. Mai im deutschen Oberlehrerverein stattgefundene Vorstandswahl ergab: Präsident, F. W. Strubbe; Vizepräsident, Erich Bergmann; Sekretär, F. J. Keller; Schatzmeister, Max Reszke. In derselben Versammlung wurde beschlossen, die neueste deutsche Rechtschreibung allmählich einzuführen, sowie in allen Schulen, wo Zeit und Umstände es gestatten, besondere Sprech- und Sprachübungsstunden zu veranstalten, eine Massregel, die hier und dort bekanntermassen nicht vom Übel sein dürfte, teils dieser- und teils jenerhalb.

quidam.

Milwaukee.

Sollst mir nicht lange klagen,
Was alles dir wehe tut;
Nur frisch, nur frisch gesungen!
Und alles wird wieder gut.

Chamisso.

Der Gesangunterricht in der Volkschule. Die Wichtigkeit, ja Notwendigkeit dieses Unterrichtsfaches wird immer noch nicht genügend anerkannt, und darum schenkt man ihm oft nicht die genügende Aufmerksamkeit, räumt ihm nicht die nötige Zeit ein oder erteilt ihn in ganz verkehrter Weise. Der Gesangunterricht wird ja leider auch zu den „ornamental studies“ gerechnet und somit vielfach als ganz entbehrlich angesehen; doch wie wichtig und wie fruchtbringend ist dieser Unterricht, wenn er recht erteilt wird. Palmer sagt in seinem Werke über Erziehung: „Die Musik ist schon an sich ein edler Genuss, ein reicher Schmuck des armen Lebens, und darum muss die Tonkunst hoch angeschlagen werden. Welch unerschöpfliche Quelle von Freude, von reiner nie versiegender Lust ist demjenigen verschlossen, der für die Musik kein Ohr hat. Gewiss, wenn es Sache väterlicher Liebe ist, den Kindern, wie die Schrift sagt, gute Gaben zu geben, so ist die musikalische Bildung der Kinder in der Schule gewiss unsere Pflicht, und wahrlich nicht die geringste.“ Und unser geschätzter Landsmann Carl Schurz sagt: „Die Musik hat viele erhoben; aber sie hat noch niemand erniedrigt; durch sie ist noch niemand zum Schlechten verführt worden. Sie mag Gefühle erregen, ja Leidenschaften entflammen, aber immer nur die edlen. Die Musik ist die reinsten, die tugendhaftesten aller Künste. Sie erhebt uns von dem Gemeinen hinzu zu dem, was über uns schwebt. Sie ist die Stimme des Unaussprechlichen, die Farbe des Unfehlbaren. Ihr Gruss lässt keinen Flecken, keine Reue zurück. In ihr finden sich die Menschen in ihren reinsten Empfindungen vereinigt.“ Ist das nicht ein schönes und zugleich wahres Loblied, das der edlen Musika, wie Luther sie nannte, gesungen wird? Natürlich kommt für die Schule zunächst nur die Vokalmusik in Betracht.

Auch hier in Milwaukee wird der Gesangunterricht noch nicht so betrieben, wie er sollte; da ist zu viel Theorie und zu wenig wirklicher Gesang; da ist chart reading, music reading, exercises, cultivation of voice und was noch alles mehr an hohltönenden Phrasen; da ist do, re, me, fa, sol, — und solcher Hum-

bug mehr, als ob man die Kinder zu Opernsängern ausbilden wollte. Da müssen einem die armen Kinder dauern, denen man statt des Brotes einen Stein reicht. Der Schulrat hat sich schon den ganzen Winter herumgezankt und dispiert und debattiert über ein passendes Liederbuch (*music reader*), als wenn das die Hauptsache beim Singen wäre. Irgend ein Buch ist gut, wenn es nur recht viele gute, patriotische Volkslieder hat, und daran ist ja wahrlich kein Mangel. Die meisten davon sind ja deutschen Ursprungs, sowohl Text wie Melodie, wenn sie auch ein englisches Kleid angezogen haben. Ein rechter Gesanglehrer weiss sich bald zu helfen, die Melodie wird vorgespielt oder vorgesungen und die Kinder haben sie bald im Ohr, und gut ist's, wenn sie den Text auch im Gedächtnis haben. Aber singen wollen sie, nur quält sie nicht mit exercises. „Ich singe, wie der Vogel singt, der in den Zweigen wohnet.“ So sangen die alten Sänger. Arion, der „Töne Meister“ und alle die fahrenden Sänger im Altertum haben weder Noten noch Text gehabt. Darum gebt den Kindern Lieder, lasst sie singen. Singe, wem Gesang gegeben! Lasst uns den Kindern etwas geben für Herz und Gemüt; sie bekommen ohnehin genug für Kopf und Verstand. Nur frisch, nur frisch gesungen, und alles wird wieder gut, sagt Chamisso. Wie wahr sagt er! Wenn der Lehrer unter seiner Last fast zusammen brechen will, wenn er den Himmel pechschwarz ansieht und er fast verzweifeln möchte bei seiner Arbeit — schnell ein Lied frisch und fröhlich mit der Klasse gesungen, und alles ist wieder gut! Ja die Musik ist eine edle, hehre und köstliche Gottesgabe. Wer nicht singen kann, ist fast so schlimm daran wie der Stumme. Musik und Gesang verschönern das Leben, sie lassen den Armen, den Arbeiter, den Elenden seine Mühe, Plage und Elend vergessen und erheben ihn von der Erde zu den Höhen des Himmels. Sollte also nicht die Volksschule die dringende und zwingende Pflicht haben, die Kinder des Volks, die Kinder der Arbeiter mit der edlen Gabe des Gesanges auszurüsten für ihr späteres Leben? Die Volksschule soll doch *der Masse des Volks* dienen, sie soll *das grösste Gut der grössten Masse* geben, das ist echt demokratisch. Die Reichen können ihre Kinder privatim in Musik und Gesang ausbilden lassen; nicht so die Armen. Aber leider werden die Volksschulen oft den Bedürfnissen der Reichen und nicht der Armen angepasst; man sieht sie als Vorbereitungsanstalten für Hochschulen, Colleges und Universitäten an, was sie aber nicht sind und nicht sein sollen. A. W.

New York.

Der Aufforderung, über den gegenwärtigen Stand oder die Aussichten für den deutschen Unterricht in New York zu berichten, wäre ich längst zuvorgekommen, wenn nur etwas zu berichten wäre. Wir stehen heute noch auf demselben Standpunkte wie vor fünf Monaten, nämlich auf dem des „Nichts Gewisses weiß man nicht“. Unter dem „man“ bitte ich aber nicht nur die deutschen Lehrer zu verstehen, denn auch die Behörden wissen Bestimmtes immer nur für einen gewissen Tag oder höchstens eine Woche. In der nächsten Woche ist wieder alles über den Haufen geworfen und neue Überraschungen stehen in Aussicht. Zur Zeit meines letzten Berichtes war im Rate der Superintendenten beschlossen, den deutschen Unterricht im neu zu begründenden 8. Jahre des Kursus obligatorisch zu machen und täglich 40 Minuten darauf zu verwenden. Es wurde uns aber auch in Aussicht gestellt, dass der selbe fakultativ auch im 7. Jahre erteilt werden würde. Vor zwei Monaten wurde uns mitgeteilt, nur das 8. Schuljahr sei verfügbar, da aber obligatorisch, ausgenommen in den wenigen (ca. 19) Schulen, wo jetzt französischer Unterricht erteilt wird. Der Verein deutscher Lehrer antwortete darauf damit, dass er 1) eine Petition einschickte, in der er gegen die beabsichtigte Beschränkung protestierte, und 2) dass er eine Agitation ins Werk setzte, um das in den Vereinen repräsentierte Deutschtum zu veranlassen, sich dem Proteste der deutschen Lehrer anzuschliessen. Über 350 Vereine, eine Mitgliederzahl von beinahe 80,000 Bürgern repräsentierend, haben sich jetzt schon dem Proteste angeschlossen, und noch immer laufen täglich zahlreiche Petitionen um Ausdehnung auf das 7. Schuljahr bei dem Schulrate ein. Superintendent W. H. Maxwell erkennt „the wide public demand“ an, und trotzdem hat der Rat der Superintendenten in der letzten Woche den früheren Beschluss rückgängig gemacht und empfiehlt dem Schulrate, es den Schülern des 8. Jahres zu überlassen, ob sie Deutsch, Französisch, Lateinisch oder Stenographie nehmen wollen. Sup. Maxwell ernannte ein Komitee, bestehend aus Frl. Constantini und den Herren Baumeister, Herzog, Kutner, Ohmstede und Scholl, um einen „Syllabus“ für das 8. Schuljahr auszuarbeiten. Das Komitee beendigte seine Arbeiten und reichte seinen Bericht am 14. Mai ein. Nach diesem Syllabus sollte vom September an unterrichtet werden. Gestern aber sagte mir ein Superintendent, dass in bezug auf das 8. Jahr alles noch im unklaren sei, der deutsche Unterricht also auch im

nächsten Jahre im bisherigen Umfange weiter werde gegeben werden.

Auch die Frage des Direktors des deutschen Unterrichtes ist in den letzten 3 Wochen auf dreierlei Weise behandelt worden. In der ersten „dachte man“ gar nicht an einen solchen; in der zweiten wurden Verhandlungen mit einer ganz bestimmten Person gepflogen und in der dritten wartet man wieder auf die weitere Entwicklung. Das Amt eines Berichterstatters ist demnach ein sehr schwieriges. Schwieriger aber noch ist die Lage der deutschen Lehrer an den Elementarschulen, wegen der so lange andauernden Unsicherheit. Zu bedauern sind sie um so mehr, als sie während des ganzen Jahres weder Zeit noch Mühe, noch Kosten gescheut haben, ihren gewiss bescheidenen Forderungen Geltung zu verschaffen. Schon vor einem

Jahre wiesen sie in einem vom damaligen Präsidenten L. B. Bernstein verfassten Pamphlet*) die Berechtigung des deutschen Unterrichtes in den Elementarschulen nach. In den letzten beiden Monaten aber haben sie die ganzen recht beträchtlichen Kosten der Agitation allein getragen und haben sie gern getragen. Ihr Lohn sollte in der Gewährung ihrer Forderungen bestehen. Noch ist nicht *alle* Hoffnung auf Erfolg geschwunden. Hoffen wir, dass wir den Teilnehmern am Lehrertage in Erie freudigen Herzens zurufen können: „Der Max bringt gute Zeichen mit.“

C. Herzog.

*) Die P. M. wiesen seinerzeit auf dies hochbedeutende Schriftstück hin.— D. R.

III. Umschau.

Vom Lehrertage. Die Vorbereitungen für den diesjährigen Lehrertag schreiten rüstig vorwärts, und eine erfolgreiche Tagung scheint gesichert. Das Programm ist vielseitig und wird darum für alle Besucher gleich interessant sein. In Erie selbst ist man emsig an der Arbeit, die Gäste würdig zu empfangen und zu unterhalten, davon gibt folgender Ausschnitt aus einem dortigen Blatte genügend Zeugnis:

„Wenn die Deutschen zusammenhalten, können sie irgend etwas fertig bringen. Vor drei Jahren haben sie hier ein Gesangfest gehabt, dessen sie sich gewiss nicht zu schämen brauchten. Zwei Wochen nach dem Fest waren alle Rechnungen, welche durch dasselbe kontrahiert wurden, bezahlt, und obschon einzelne Personen grosse Opfer bringen mussten, sind sie doch mit seltener Bereitwilligkeit ihren Verpflichtungen gerecht geworden, und haben gewissen Grossstädten ein glänzendes Beispiel gegeben, wie es bei solchen Veranstaltungen gemacht werden sollte. Nun ist unserer Stadt die ehrenvolle Aufgabe zugefallen, die deutschamerikanischen Lehrer im kommenden Sommer während ihrer Jahrestagkonvention zu unterhalten, und auch diese Aufgabe ist mit Freudigkeit und seltener Opferwilligkeit aufgenommen worden. Mit fester Zuversicht ging das betreffende Komitee an die Arbeit, und schon nach wenigen Tagen hatte es mehr Geld, als Herr G. G. v. d. Gröben im ersten Voranschlag für notwendig hielt.

Aber es soll noch mehr gesammelt werden, gerade genug, damit das Komitee nicht geizig zu sein braucht, wenn es sich darum handelt, den Gästen die Stadt von der besten Seite zu zeigen. Bei dieser Angelegenheit darf nicht vergessen werden, dass auch unsere amerikanischen Mitbürger sich von der besten Seite zeigten, wofür ihnen Dank gebührt.“

New York. In einem Artikel mit der Überschrift: „Ein Sieg der Lüge“ stellt die „New Yorker Staatszeitung“ den dortigen Schulsuperintendenten Maxwell an den Pranger als einen intriganten Heuchler, dessen Wort keinen Glauben mehr verdiente. Seit einem Jahre habe Herr Maxwell fortwährend beteuert, dass er ein Freund des deutschen Unterrichts sei und dass er wiinsche, dass er für das achte, also das letzte Schuljahr, obligatorisch gemacht werde. Zehn Tage vor der jüngsten Stadtwahl sei er sogar ungefragt und ungebeten in der Redaktion der „Staatszeitung“ erschienen, um ihr zu versichern, dass er stets für den deutschen Unterricht eintreten werde. Die letzte Schulratssitzung aber, welche am vorigen Mittwoch stattfand, habe den Beweis geliefert, dass die Freunde des deutschen Unterrichts systematisch und absichtlich belogen worden seien. Es habe sich dabei herausgestellt, dass Superintendent Maxwell und seine Assistenten bereits am 4. Mai beschlossen hätten, den deutschen Unterricht nur fakultativ zu machen. Man habe ferner

in jener Sitzung den Eindruck zu erwecken versucht, als ob nur ein paar deutsche Gesang- und Schützenvereine dafür eingetreten seien, dass der deutsche Unterricht im achten Schuljahr obligatorisch gemacht werde, während tatsächlich 320 Petitionen, welche das anstreben und verlangten, eingelaufen seien, darunter solche von der Universität Columbia, der Universität von New York und anderen hervorragenden Körperschaften. Maxwell habe jenes Versprechen nur gegeben, um eine stärkere Agitation zu Gunsten des Projektes zu verhüten.*

Den Roman „Onkel Toms Hütte“ ist von dem Katalog der New Yorker Schulbibliotheken gestrichen worden unter der Begründung, dass das Buch, dem jeder geschichtliche Wert abgeht, seinen Zweck erfüllt hat und jetzt nur geeignet ist, den Parteihader zu schüren.

Madison. Der Verwaltungsrat der Staatsuniversität von Wisconsin erwählt nach langen Beratungen Prof. Charles R. Van Hise zum Präsidenten der Universität. Derselbe ist an der Anstalt seit dem Jahre 1892 tätig; er ist Professor der Geologie und hat sich durch seine Forschungen in der Gelehrtenwelt einen grossen Namen erworben.

Welche Schreibweise der Kaiser will. In einem Erlass der Kolonialabteilung des Auswärtigen Amtes an das Gouvernement von Deutsch-Ostafrika werden bestimmte Wünsche des Kaisers mit Bezug auf die Schreibweise in amtlichen Berichten in folgender Form zur Kenntnis gebracht: „Seine Majestät der Kaiser und König haben anlässlich eines Spezialfalles zu befehlen geruht, dass die Berichterstatter sich einer kurzen und klaren Schreibweise befleissen sollen. Seine Majestät wünschen insbesondere lange, schleppende Sätze und Einschachtelungen, sowie das Stellen des Zeitwortes am Ende des Satzes vermieden zu sehen.“ Der Erlass verweist dann als auch für die koloniale Korrespondenz geltend auf das, was v. König in seinem Handbuch des Deutschen Konsularwesens sagt: „Demgemäß soll der Ausdruck in der konsularischen Korrespondenz klar und einfach, gemessen und ernst sein, sich von jedem Niedrigen wie von rhetorischem Pathos fern halten. Unnütze Umschreibungen und Beiwörter, gesuchte Ausdrücke und Fremdwörter einerseits, Gemeinplätze anderseits sind fernzuhalten. Lange Perioden

*) Siehe auch Korrespondenz aus New York.

erschweren oft das Verständnis und sind daher zu vermeiden.“

Die preussische Lehrerschaft betraut den Hinschied des Abgeordneten Knörcke († 31. III.), der im Landtag die Interessen der Lehrerschaft so oft und warm (s. Z. gegen Treitschke) verteidigte.

Schweiz. Am Schlusse des Sommersemesters findet in Zürich (erste Hälfte des August) ein *Ferienkursus* für Lehrer statt. Folgende Fächergruppen sind in Aussicht genommen: 1. Biologische Gruppe: Botanik und Zoologie (Vorlesungen und Übungen). 2. Chemie und Physik (id.). 3. Sprachliche Gruppe: a) für deutschsprechende Kandidaten: Ausgewählte Kapitel aus der deutschen, französischen und englischen Literatur. Im Französischen Phonetik und Diktion. b) für fremdsprachliche Kandidaten: Vorlesungen und Übungen (Phonetik, Diktion) in der deutschen Sprache und Literatur. 4. Allgemeine Kurse für Teilnehmer aller Gruppen: Vorlesungen aus dem Gebiete der experimentellen Pädagogik, Schweizerische Politik im 19. Jahrhundert.

Dänemark. Der Folkething (Landtag) hat nunmehr *das neue Schulgesetz* angenommen. Nach diesem Gesetz wird das gesamte öffentliche Bildungswesen neu organisiert und zwar in der Weise, dass die Volksschule die Grundlage bildet, auf dieselbe sich die sog. Jugendschule (Mittelschule) aufbaut und an diese sich die Hochschule anschliesst. Wer die Volksschule durchgemacht hat und nicht in die Mittelschule eintreten will, kann noch eine einjährige Fortbildungsklasse besuchen, in welcher besonders in solchen Fächern, die für die praktische Ausbildung der Schüler Bedeutung haben, unterrichtet wird. Durch dieses Gesetz hat die Volksschule eine weit höhere Bedeutung erhalten, als bisher, und es marschiert nun Dänemark hinsichtlich einer zeitgemässen Schulorganisation an der Spitze der Kulturländer.

England. Am 26. März trat offiziell, 1. April tatsächlich die Education Bill von 1902 in Kraft, deren Tragweite darin besteht, dass alle Schulen, Elementar- und Mittelschulen, Gemeinde- oder freiwillige Schulen in jeder Grafschaft und in jeder Stadt (county boroughs) einer und derselben Behörde der Grafschaft oder der Stadt unterstellt und der Staatshilfe teilhaftig werden. Die kürzlich zur Leitung der Schulen eingesetzten Educational Committees (61 in den Counties; 68 in County Boroughs) bestehen aus 17 bis 56 Mitgliedern. In den meisten derselben ist der Lehrer-

schaft eine Vertretung mit voller Stimme zugestanden worden. Der ganze Lehrkörper der Elementarschule, die unter die Leitung der neuen Behörden tritt, umfasst in England und Wales 153,696 Personen: 37,052 Männer und Knaben, 116,644 Frauen und Mädchen. Patentiert sind 65,401 erwachsene Lehrkräfte; daneben wirken 35,714 Lehrschüler, 34,625 ehemalige Lehrschüler und 17,956 Mädchen oder Frauen, die keinen andern Ausweis für die Lehrbefähigung haben, als dass sie nach dem Urteil des Inspektors „presentable“ Personen und mit Erfolg geimpft sind. Diese nicht vorbereiteten Lehrkräfte durch ausgebildete Lehrkräfte zu ersetzen, wird eine der ersten Aufgaben sein, deren Erfüllung das Gesetz von 1902 den neuen Schulbehörden überbindet.

England. 34. Jahresversammlung der National Union of Teachers. Das wichtigste Ereignis auf dem Gebiete der Schule in England war die 34. Jahresversammlung der englischen Lehrer während der Osterwoche in Buxton. Dieselbe war durch über 2000 Delegierte besucht, darunter 600 Damen und 130 Vertreter Londons. Die Vereinigung zählt 47,326 Mitglieder. Es war ein glücklicher Umstand zu nennen, dass diese grosse, angesehene Körperschaft so unmittelbar nach Einbringung der neuen Vorlage im Parlament vor dem ganzen Lande Stellung dazu nehmen konnte. Mr. H. Coward (Bristol), der neue Präsident, wies in seiner Eröffnungsrede auf die Bedeutung dieser Tatsache hin und sagte, dass das öffentliche Interesse niemals während der Geschichte ihrer Vereinigung so auf die Erziehungsfrage gerichtet gewesen sei als jetzt. Während der Redner auch das Gute an dem Gesetz vom vorigen Jahre anerkannte, verurteilte er die neue Vorlage ganz und gar. Ganz besonders ging er dagegen vor, dass den Borough Councils die Verwaltung der Schule übertragen werde. Dieselben seien dafür nicht geeignet. Überdies seien sie schon mit anderen Geschäften überlastet. Die Anstellung der Lehrer würde nicht auf Grund erziehlicher Erwägungen, sondern lokaler Einflüsse geschehen. Das Gesetz müsse zur Apathie gegen Londons Erziehung führen. Was immer für eine Ansicht die Konferenz auch gewinne, kein System könne gutgeheissen werden, welches nicht eine direkt gewählte Autorität für ganz London schaffe, die sich ausschliesslich der Verwaltung eines ganzen einheitlichen Erziehungssystems widme. Hierauf ging der Redner zu der Frage der Vorbildung des Lehrers über. Zunächst bemerkte er, dass man an Stelle

des getadelten Systems, Präparanden mit dem Unterricht der Kinder zu betrauen, bisher noch nichts besseres gefunden habe. Dann rügte der Redner die Unzulänglichkeit der Seminarien (Training Colleges). Gegenwärtig seien nur 2221 Plätze für männliche und 3669 für weibliche angehende Lehrer vorhanden. Infolgedessen seien von den in diesem Jahre mit Erfolg Geprüften von den ersten 1202 und von den letzteren 6038 von der Seminarbildung ausgeschlossen. Von den 45 bestehenden Internaten seien 35 ausschliesslich anglikanisch oder römisch-katholisch, was dem System der nationalen Erziehung entgegen wirke. Die Aussichten für das Aufsteigen im Amte müssten besser sein, und es dürfe den Lehrer keine künstliche Barriere hindern, zu einer andern Form von Schule überzugehen, für welche er sich eigne.

Une idée vraiment française. In Nr. 12 (21. März 1903) des „Manuel général de l'instruction primaire“ macht ein Schulinspektor Mitteilung von einer seltsamen Einrichtung, die er getroffen hat, um den Moralunterricht, dieses Schmerzenskind der französischen Volksschule, zu heben und zu beleben. Er hat nämlich ein „goldenes Buch“ gegründet, in das alle von einem Kind ausgeführten schönen Taten eingetragen werden sollen. Jeder Lehrer und jede Lehrerin seines Inspektionskreises, die Kenntnis von einer solchen Tat erhält, ist verpflichtet, ihm darüber einen kurzen Bericht einzusenden, in dem das Ereignis selbst und die näheren Umstände seines Verlaufs geschildert, sowie Name und Alter des Kindes angegeben sind. Dieser Bericht wird vervielfältigt und an alle Schulen seines Bezirks geschickt. Die Lehrer und Lehrerinnen bzw. der Rektor lesen ihn darauf der versammelten Schule vor und tragen ihn in das „goldene Buch“ ein, das jede Schule erhält und das Eigentum der Schule bleibt. Es soll dadurch zweierlei erreicht werden: 1. wie oben angegeben, eine Belebung des Moralunterrichts durch Heranziehung von Beispielen aus dem Leben, und 2. die Nacheiferung, die émulation der Schüler, die in den französischen Schulen eine so grosse Rolle spielt. —

Russland. Jedes Jahr wird eine ganze Anzahl Bücher von der Zensur verbrannt, in denen sie noch nachträglich Gedanken aufspürt, die ihrer Meinung nach sich nicht ganz mit den Ansichten und Bestrebungen der Regierung in Einklang befinden. Der Scheiterhaufen der Hauptpresserverwaltung hat dieses Jahr mehr als je Nahrung gehabt, denn wie die Beamten der Verwaltung selbst zu geben, erreichte die Anzahl der noch

nachträglich als schädlich anerkannten Schriften, die dem Feuer überliefert werden, einen noch kaum dagewesenen Umfang. Als staatsgefährlich sind unter anderem auch eine Biographie Viktor Hugos und der erste Band der Geschichte der französischen Revolution von Louis

Blanc befunden worden, der schon vor dreissig Jahren in russischer Sprache erschienen ist. Aus einem grösseren Werk über die Kooperationsbewegung in Russland von Prokopolitsch hat die Zensur noch nachträglich die letzten sechs Seiten herausgeschnitten.

IV. Vermischtes.

Zur Beseitigung der Staubplage in den höheren Lehranstalten Deutschlands sind jetzt längere Versuche mit sog. Stauböl abgeschlossen worden. Der Erfolg ist so gut, dass es bei der wöchentlich zweimaligen gründlichen Reinigung der Schulen bleiben wird. Während beim Ausfegen der Klassenräume früher trotz reichlicher Verwendung von nassen Sägespänen grosse Staubmassen aufwirbelten und Tische und Bänke mit einer dicken Staubschicht bedeckten, wird der Staub jetzt durch das Stauböl gebunden und am Boden festgehalten; auch sonst wird die Staubentwicklung fast vollständig verhindert und die Klassen bieten einen reinlicheren und angenehmeren Anblick als früher. Sämtliche Klassenfussböden werden künftig viermal im Jahre mit Stauböl geschmiert werden. Die Ölung der Korridore und Treppen, sowie der Aulaufbuden soll nach Bedürfnis vorgenommen werden.

Geringe Widerstandsfähigkeit der Lehrerinnen. In der grossen Debatte über die Mädchengymnasien führte Kultusminister Dr. Stüdt über die Widerstandsfähigkeit der Lehrerinnen gegen die gesundheitsschädlichen Einflüsse des Schulamtes folgendes aus: „Die Übelstände, die mit dem Lehrerinnenberuf für die körperliche Verfassung der Lehrerinnen verbunden sind, sind bekannt; sie geben sich in der Statistik deutlich kund, die zahlenmäßig nachweist, dass der weibliche Körper den Anstrengungen des Lehrerberufes weniger gewachsen ist als der männliche. Gegenüber den zum Teil auch körperlichen Anstrengungen scheint in dem weiblichen Körper eine geringere Widerstandsfähigkeit vorhanden zu sein. Die Lehrerinnen sind anscheinend namentlich auch weniger widerstandsfähig gegen die schlechte Luft, die sich in den Klassenzimmern entwickelt. Wie die Ärzte Ihnen bestätigen können, erträgt der männliche Körper die schlechte Luftbeschaffenheit viel besser als der weibliche. Da helfend einzutreten, ist Sache der Schulverwaltung.“

Wann werden die Steinkohlen ausgehen? Dass es hiezu kommen muss, geht aus dem jährlichen Verbrauch dieses Heizmaterials hervor. Nach der Güte betrug die Jahresförderung an Steinkohle im Jahre 1900 700 Millionen Tonnen. Das würde in Doppelwagen zu 10 Tonnen auf ein Eisenbahngeleise gestellt eine Länge von 630,000 km. oder 16 mal den Erdumfang geben. So enorm ist heute die Jahresproduktion an Steinkohle. Daran beteiligen sich hauptsächlich folgende Staaten mit den beigesetzten Beträgen in Millionen Tonnen: England 225, Deutschland 109, Frankreich 33, Belgien 23, Nordamerika 245.

Über die Zugehörigkeit der Bewohner unserer Erde zu den einzelnen Religionsgenossenschaften. Zeller, der Vorstand des statist. Amtes in Stuttgart, schätzt die Zahl sämtlicher Bewohner unserer Mutter Erde auf 1,544,510,000. Davon sind Christen: 534,940,000, Israeliten 10,860,000, Muhammedaner 175,290,000, anderen religiösen Bekenntnisses: 823,420,000 und zwar scheiden sich dieselben in 300 Mill. Anhänger des Konfuzius, 214 Brahmanen und 121 Mill. Buddhisten. Demnach treffen auf 1000 Menschen durchschnittlich 346 Christen, 7 Israeliten, 114 Muhammedaner und 533 Angehörige anderer Religionen.

Sie hawwe zu hawwe. Ein Schüler einer hessischen höheren Schule brachte einst einen Thukydides in einer anderen als der vorgeschriebenen Ausgabe mit. Als der Lehrer ihn darob zur Rede stellte, entschuldigte sich der Getadelte mit der Bemerkung, er habe das Buch noch von seinem älteren Bruder. Wütend schnaubte ihn da der gestrenge Professor an: „Sie hawwe net zu hawwe, was Se hawwe, Sie hawwe zu hawwe, was Se zu hawwe hawwe!“

Aus dem Anschauungsunterricht. Lehrer: „Wozu habt ihr zu Hause einen Hund?“ Schüler: „Zum Ziehen.“ Lehrer: „Wozu noch?“ Schüler: „Er spielt abends den Nachtwächter.“

*Der pädagogische Spatz.**Von den Examen.*

Pi-pip! Nun hab' ich sie wieder geseh'n,
Die Buben all und die Mädchen,
Im Sonntagsstaate und weisheitsschwer!
Und alles ging, wie am Rädchen,
Scharf blitzte des Lehrers Auge im
Kreis,
Die Eltern nickten und flüsterten leis,
Es gähnte der Herr Visitator.

Pi-pip! Nicht alles, was aufmarschiert,
Schien mir nach Echtheit zu schmecken;
Oft musste der Schein den wahren Stand,
Das Wort die Sache verdecken!
Mich wundert, dass auf so leichte Art,
Man Eltern und Schulbehörden n... —
Ein Spatz sogar konnte es merken—Pi-
pip!

(Schweizerische Schulzeitung.)

Bücherschau.

I. Bücherbesprechungen.

The English language. An Introduction to the Principles which Govern its Right Use by Frederick Manley and W. N. Hailmann. Boston, C. C. Birchard & Co., 1903.

Considering the hundreds of grammars, that have been and are being thrown upon the educational market, one is apt to look with suspicion on the author who launches the latest and best, language book upon the sea of text books for our common schools.

The authors of the "English Language" need make no apology for their appearance in the world of "Grammars"; their faculty of inserting the worn-out, dry-as-dust "grammar" of the old school-master, with new life and refreshing interest will make their publication welcome to the teachers as well as to the student.

Technical grammar has wisely been introduced rather sparingly and incidentally, but, instead the authors have seen fit to introduce a large number of practical exercise tending to stimulate the student to thought and awaken in him a feeling for the beautiful in our language.

One may take issue with the authors regarding the emphasis placed upon the philosophy of language and the psychology of thought expression in a text book intended for the use of pupils in grammar grades, but the manner in which their intentions have been carried out is surprisingly interesting and lucid.

Another very strong feature of the book is its refined literary and poetic tone. At every turn the learner meets with extracts from standard authors, making the exercises inspiring and stimulating and adding unto its value as an introduction to the study of the best in English literature.

The closing pages are devoted to "Composition"; a most excellent treatise on this most important, and at the same time most difficult part of the work of the practical teacher of English.

The book presents many new ideas both as to matter and method; it is distinctively poetical, it has a lofty purpose and its authors have not once swerved from the course in the accomplishment of their aim.

The Laurel Primer. By Wm. N. Hailman. Published by C. C. Birchard & Co.

The first thing that strikes the reader of "The Laurel Primer" is the unusual form of the book, it being much larger and more elaborately gotten up than the ordinary school-book. A wealth of illustrations, — pictures descriptive of the life of children, is a strong feature of the new primer. The illustrations by Marie Estelle Tufts emphasize the thought contained in the text, and in many cases the printed and written texts are inserted by the picture thus bringing the word and the thing it stands for into close and proper proximity. Mr. Hailman is to be congratulated on the clever manner in which he combines the best elements of various methods of teaching reading — the "sentence method, word method", and the old, old spelling methods are brought into service in this new book. "Alliteration", a prominent characteristic of the earliest literature of our race is a strong feature of Mr. Hailman's text. Possibly to much stress has been laid upon "alliterativ phrases" as to sacrifice an easy and natural flow of words in the first lessons. Choice bits of children's literature, jingles from Mother Goose and other "rhymes" lend an extra charm to this altogether novel publication.

The words arranged in a progressive manner according to their difficulty have been chosen from the actual vocabulary of the child, and the stories will be found intensely interesting to the little ones.

The „suggestions to teachers“ which accompany the book contain much that will benefit the practical teacher. The many exercises indicated in its pages are the result of actual experience in the class room.

We are confident that the many new and fascinating features of the primer will gain for it a large circle of admirers.

H. D. H.

Commercial German. A complete course for use in Commercial Schools and in the Commercial Courses of High Schools. By Arnold Kutner, High School of Commerce, New York. New York, Cincinnati, Chicago, American Book Co.

A growing importance is attached to commercial education, undoubtedly due in part to the Spanish-American War; high schools are establishing commercial courses, universities are founding Schools of Commerce (possibly only re-grouping subjects long since taught), the National Government has heard the commercial cry and has wisely added to the Cabinet a portfolio of Commerce and Labor, and not to be outdone, Professor Kutner has caught the spirit of the age and has produced a book called "Commercial German".

The author's plan is to introduce the student to the foreign language by means of its commercial vocabulary, presupposing no knowledge of German beyond an acquaintance with its language-signs and speech-sounds. This is, I fear, something that cannot be easily accomplished. Unless the teacher is very alert, the result might be a swarm of "counter-jumpers" who could, with little self-confidence, talk nothing but wool, reciprocity, and pork. The author wisely attempts to combine the practical features with thoroughness of grammatical discipline. In Part I are to be found the elements of "commercial German", covering about eighty pages, and "grammar tables", covering something over thirty pages, while Part II consists of reading-selections that deal with German business customs and institutions, commercial correspondence, documents, advertisements, etc., and of an ample vocabulary. The advertisements, printed in the German style, will have a curious interest for students. The commercial correspondence partakes very much of the character of "ready-reckoners" and "let-

ter-writers". The clerk, when about to place an order for goods or to acknowledge the receipt of a check, can turn to the proper page and pick out his ready-made form. On the whole, however, there is much in the book to commend it. The author's purpose is praiseworthy, and the material he has compiled is instructive and interesting. I doubt, however, the feasibility of the plan. The weak point, in my opinion, lies in the attempt to start with commercial German. If students could have one or two years of general training in the language before taking up work of this kind, the result would be far more satisfactory.

How to Study Literature. A guide to the intensive study of literary masterpieces. By Benjamin A. Heydrick, A. B. (Harv.), Professor of English Literature, State Normal School, Millersville, Pa. Hinds & Noble, New York.

The fundamental principle of the author is sound, namely, that the aim of literary study is the appreciation and enjoyment of a literary masterpiece, and he states that the purpose of his manual is to facilitate the systematic, careful and appreciative study of literature as literature. The essence of the method is that it endeavors to concentrate the attention upon the text itself, not upon editorial explanation or comment, and that it furnishes means by which the student may ascertain for himself the chief characteristics of any piece of literature. Outlines are presented for the study of six literary types: in poetry, the epic, the lyric, and the drama; in prose, fiction, the essay, and the oration. Lists of critical terms are given which will aid the student to say exactly what he feels and means. Of course these outlines are only suggestive, but they furnish the student something definite and tangible to work upon. Any live teacher can modify or enlarge them to suit his own individual taste or the scope of his work.

Part II consists of six specimen studies which illustrate the principles and methods set forth in Part I. There is a brief appendix on figures of speech, and a longer one on versification. The treatment of these two subjects, figures of speech and versification, appears rather elementary, and is undoubtedly intended to be merely suggestive. It should be supplemented by consulting larger works on the subjects.

The book can easily be adapted for use in the study of literature in any language; it will certainly be found to be a valuable little aid.

An Italian and English Dictionary.
With pronunciation and brief etymologies. By *Hjalmar Edgren, Ph. D.*, recent Professor of Romance Languages in the University of Nebraska; member of the Nobel Institute of the Swedish Academy in Stockholm, etc. etc., assisted by *Giuseppe Bico, D. C. L.*, University of Rome, and *John L. Gerig, A. M.*, Instructor, University of Nebraska. New York, Henry Holt & Co., 1902.

Scholars will readily admit that there has been great need of a good Italian and English dictionary; this field has been practically unoccupied. Persons familiar with German have, however, been able to make use of Michaelis's „Taschenwörterbuch der italienischen und deutschen Sprache“. Dr. Edgren's work seems likely to receive a warm welcome, and while it will not supplant Michaelis, it will supplement this German work; for it is fresher and contains some excellent features lacking in the Michaelis.

The main characteristics of Edgren's book, as outlined in the Preface and as shown in the general plan, are as follows: The vocabulary embraces a larger number of Italian words than ordinary dictionaries of similar size; almost every modern word in Petrocchi's scholastic dictionary, the chief authority, is quoted, and such rare and obsolete words as are indispensable in reading Italian classics are included; irregular forms of inflections are noted not only with their words but also as separate titles in their alphabetical order; the pronunciation is marked principally by subscript signs; etymologically related words are grouped together; the derivation of Italian words is indicated; and English cognates are shown. The English-Italian part is not quite so complete as the Italian-English part.

Fullness in the matter of idiomatic phrases has suffered through a desire to economize space in favor of a large vocabulary. This is noticeably apparent in the treatment of prepositions. For inst., Edgren gives less than an inch to the preposition *a*, while Michaelis devotes a column and a half to it; Edgren allows *di* about an inch, and Michaelis allows three-fourths of a column.

The book is well printed, and the typographical arrangement is pleasing to the eye. The work should commend itself to students.

Charles Bundy Wilson,

The State University of Iowa.

Beginning German, a Series of Lessons with an Abstract of Grammar by *H. C. Bierwirth, Ph. D.*, Instructor in German

in Harvard College. Henry Holt and Co., 1903.

We thank the author of the excellent book *Elements of German* for a very practical and accurate elementary book entitled *Beginning German*. The book consists of a series of thirty lessons and an abstract of grammar. A short resume of the first eight lessons will sufficiently demonstrate the method of the author.

With eminent common sense the author begins with verbs, that most essential thing for the American student. The first lesson treats the present and past indicative of the weak verbs. The second lesson contains the regular strong verbs which do not differ from the weak in the inflection of the present. (At the bottom of page 15 the type failed to catch the paper in the book I have.) Lesson three introduces the beginner to *haben*, *sein* and *werden*. In lesson four the definite article and Class I of the nouns are treated. In lesson five words which are declined like *der* are introduced. (This is practically the same system I have been using in my beginning classes.) Class II is treated here. Lesson six contains *ein* and *kein* and the possessive adjectives. In seven we find Class III and prepositions with the dative or accusative. Lesson eight treats Class IV and the personal pronouns. Under Class IV the author includes the weak nouns. In this lesson is found a practical table illustrating the four declensions. In this connection I have found that a different order is perhaps more practical—I, III, IV. It is easy for the student to learn the general membership of I, III, IV, and II includes the rest. Of course the order of the plural endings (-), -er, -en seems more simple offhand, but when brought into application the proposed order is more easily learned. The remaining lessons show the same general pedagogical insight.

Early in the book a table of the conjugations of the weak and strong verbs in parallel columns would give the student a clear conception of the differences in the conjugations. One may differ in regard to the nature of the reading lessons without criticising the opinion of the author. I prefer continuous narrative to disconnected sentences. The same, or practically the same vocabulary could be introduced without affecting the order of the grammatical treatment. Dr. Bierwirth's selection of vocabulary is evidently based upon his systematic collection of material. Compare *Elements of German*, p. 124.

The abstract of German grammar will meet the approval of all teachers who do not make the study of German a purely mechanical drill of syntactical exceptions, thereby retarding the progress and deadening the interest of the students. This abstract seems to find the middle-way between no Grammar at all and lists of things, the ways of which are wonderful to behold. A separate publication will be welcomed by many teachers who are not in the position, or of the conviction, to select the reading material as given in this edition. It would be a practical little reference book for more

advanced classes. The references in the vocabulary to the lessons are a fitting close to this valuable book.

It is to be regretted, however, that Dr. Bierwirth seemed best to retain the traditional terminology of verb order — normal, inverted and transposed. The treatment in Wesselhoeft's *German Composition* is more clear. Some of the points suggested I will discuss later in a pamphlet on "The Direct Method."*)

Warren W. Florer.

*) Compare my edition of Heyse's L'Arabiata, George Wahr, Ann Arbor, Mich., 1902. General Rules, p. 57—68.

II. Eingesandte Bücher.

Wood Folk at School by William J. Long. Wood Folk Series, Book Four. Boston, Ginn & Co., 1903.

Discourses on War by William Ellery Channing. With an introduction by Edwin D. Mead. Ginn & Co., Boston, 1903.

Die Harzreise. With some of Heine's best-known short poems. Edited for schools and colleges by Leigh R. Gregor, B. A., Ph. D., Lecturer on Modern Lang-

uages in McGill University, Montreal, Canada. Ginn & Co., 1903.

Teacher's Manual. A handbook for teachers prepared for use with *Accounting and Business Practice* by John H. Moore, Commercial Department, Boston High Schools, and George W. Miner, Commercial Department, Westfield (Mass.) High School. Ginn & Co., Boston, 1903.